

METODOLOGIA DA PESQUISA NOS CURSOS DE DIREITO: UMA LEITURA CRÍTICA

Horácio Wanderlei Rodrigues **

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo demonstrar a importância da pesquisa no contexto do processo de ensino-aprendizagem e os equívocos que se entende hoje serem cometidos nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, em especial no âmbito dos Cursos de Direito.

Para isso o texto possui três momentos distintos, destinados a: trabalhar o tratamento dado à pesquisa no contexto da legislação educacional; expor o que são o conhecimento e a pesquisa; e, finalmente, denunciar a insuficiência da forma como é trabalhado nas disciplinas específicas o processo acadêmico de pesquisa.

Deve ser lido considerando que é constituído de fragmentos do que se pretende seja o primeiro capítulo de um livro destinado a: expor a situação atual da pesquisa nos Cursos de Direito; efetivar uma nova proposta para as disciplinas de Metodologia da Pesquisa (nos âmbitos da graduação e da pós-graduação); apresentar um modelo de pesquisa destinado especificamente à área de Direito; e, também, trabalhar as questões formais dos trabalhos escolares e acadêmicos, a partir de uma leitura *pró meio ambiente* das normas da ABNT.

* * Mestre e Doutor em Direito pela UFSC, instituição da qual é professor titular, lecionando na Graduação e na Pós-Graduação. É também professor convidado para cursos de Pós-Graduação em diversas IES brasileiras. Escreveu os livros "Ensino jurídico: saber e poder", "Ensino jurídico e direito alternativo", "Acesso à justiça no direito processual brasileiro", "Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos" e "Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino" (este último em conjunto com Eliane Botelho Junqueira); organizou as coletâneas "Lições alternativas de direito processual", "Solução de controvérsias no Mercosul", "O Direito no terceiro milênio" e "Ensino Jurídico para que(m)?" Publicou também dezenas de artigos em coletâneas e revistas especializadas. Integrou, de 1996 a 1998, a Comissão do Exame Nacional de Cursos ("provão") para a área de Direito. É consultor *ad hoc* do CNPq e das Comissões de Especialistas de Ensino de Direito da SESU/MEC e do INEP/MEC.

2 PESQUISA NO DIREITO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Para se começar a falar sobre a importância da pesquisa no ensino superior, é importante situá-la no âmbito do Direito Educacional, tendo em vista que muito se discute sobre a obrigatoriedade da pesquisa, principalmente no que se refere às Instituições de Ensino Superior (IES) que não são Universidades.

Relativamente às Universidades não há qualquer dúvida, considerando que a Constituição Federal estabelece expressamente:

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Da aplicação desse dispositivo resta claro a obrigatoriedade de atividades de pesquisa nas IES credenciadas como Universidades. E o espaço privilegiado para sua efetivação tem sido os cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

No que se refere à educação superior, de forma geral (ou seja, para todas as IES, mesmo que não sejam universidades), o tema é tratado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) da seguinte forma:

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

[...]

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

[...]

Da leitura desse texto fica presente que a educação superior, de forma geral (em IES credenciadas ou não como universidades), tem por finalidade *incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica*. Ou seja, a obrigatoriedade da pesquisa não se restringe às Universidades.

A necessidade do incentivo à *pesquisa* na educação superior decorre, então, do disposto no artigo 43, inciso III, da LDB. Em nível de IES, seu Regimento e os projetos pedagógicos de seus cursos devem estabelecer, de forma clara, como será ele realizado. Isso significa que todo e qualquer curso superior deverá possuir

atividades de pesquisa, independentemente de pertencer a Faculdade Isolada, a Faculdades Integradas, a Centro Universitário ou a Universidade.

O que muda, de acordo com a espécie de credenciamento de cada Instituição, é o nível de exigência, que vai da existência de programas de iniciação científica nas IES isoladas até a exigência de programas de mestrado e doutorado nas Universidades. A pesquisa, nesse sentido, envolve, de um lado, um princípio educativo e, de outro, o desenvolvimento de competências e habilidades básicas para a sua efetivação, em especial em nível da iniciação científica, e deve ser incentivada em toda a educação superior¹.

Em resumo, pode-se dizer que as IES não credenciadas como Universidades, podem limitar-se ao seu incentivo, o que é realizável, por exemplo, através da manutenção de programas de iniciação científica, com bolsas para alunos² e atribuição de carga horária para os docentes³. Já as Universidades tem o dever de manter, de forma indissociável, atividades de ensino de ensino, pesquisa e extensão. Relativamente à pesquisa, essa exigência é, regra geral, cumprida através da manutenção de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo que nas áreas que elas não possuem esses programas, a pesquisa deverá ser mantida através de outros instrumentos.

O processo educacional, para ser plenamente eficaz em sua dinâmica formativa, deve abranger o ensino, a pesquisa e a extensão – restringindo-se a atividades exclusivamente de ensino, torna-o meramente informativo. O sentido que se deve emprestar a essa exigência não deve ser apenas formal (por que a lei exige), mas sim material, implementando um processo que passe necessariamente pela produção de novos conhecimentos e pela inserção de seus futuros operadores na própria realidade política, econômica, social e cultural do país e, em especial, da sua região. As determinações constantes da LDB devem ser cumpridas; nem mesmo o CNE pode desconsiderá-las, tendo em vista o princípio da hierarquia das leis. Cabe às IES serem criativas no cumprimento das exigências, elaborando

¹ É importante ressaltar que a LDB se refere à *educação superior* e não à ensino superior, exatamente porque nesse nível as exigências não se restringem ao ensino.

² Um programa desse tipo tem de respeitar as normas constitucionais em termos de isonomia, o que implica em estabelecer critérios objetivos e claros de escolha dos alunos, sendo recomendável a utilização de seleção pública por prova específica ou por análise de projeto (como ocorre no PIBIC/CNPq).

³ Relativamente ao corpo docente o incentivo pode ocorrer através da concessão de bolsa, do pagamento de carga horária especificamente destinada ao desenvolvimento do projeto ou, em se tratando de professores em tempo parcial ou integral, de destinação de parte da carga horária atinente ao regime de trabalho especificamente para essa atividade.

modelos e programas inovadores, o que é plenamente possível frente aos princípios de liberdade e pluralismo, como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem⁴ e, portanto, à sua organização por parte das instituições, tendo por base diretrizes curriculares razoavelmente flexíveis⁵.

Relativamente aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, a Resolução CNE/CES n.º 1/2001, ao prever para eles, em seu artigo 10, a exigência de monografia ou trabalho de conclusão, inclui a pesquisa como sua atividade obrigatória. Desnecessário se faz qualquer referência aos programas de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*), cuja essência está exatamente em estarem voltados à formação de docentes e pesquisadores.

No que diz respeito aos cursos de graduação, interessa aqui o estudo específico do Bacharelado em Direito. Para ele as novas diretrizes curriculares, presentes na Resolução CNE/CES n.º 9/2004, estabelecem, em seu artigo 10, a obrigatoriedade do trabalho de curso. Essas mesmas diretrizes, em seu artigo 2º estabelecem:

Art. 2º [...].

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

[...]

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

[...]

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

Ainda nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito, constantes da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, encontram-se os seguintes dispositivos, relativamente ao perfil que se espera de seus egressos e às habilidades e competências que devem possuir:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e

⁴ Sobre esse tema ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A flexibilidade e o direito educacional brasileiro. *Revista @prender*, ed. 7, a. 2, n. 5, set./out. 2002, p. 26-29.

⁵ Diretrizes curriculares que contenham normas definidoras de determinadas formas de pesquisa e extensão, como únicas obrigatórias e capazes de atender à exigência contida na LDB, são ilegais, pois ferem os princípios de liberdade e pluralismo, como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem – exemplo dessa ilegalidade é a exigência, em nível de diretrizes curriculares, da monografia final como forma exclusiva de trabalho de conclusão de curso, desrespeitando a autonomia da IES para a construção de seus projetos pedagógicos.

sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (grifo nosso).

Os textos legais acima mencionados e transcritos positivam a exigência do incentivo à pesquisa em todas as etapas do ensino superior e, no caso específico dos Cursos de Direito, institucionalizam, através das diretrizes curriculares, a necessidade da capacitação obrigatória de seus egressos para realizarem-na (art. 4º, inc. III). A enumeração de habilidades e competências trazida pelas diretrizes curriculares demonstra a opção por um projeto pedagógico híbrido, estruturado por competências e conteúdos, em substituição ao projeto pedagógico tradicional, estruturado apenas por conteúdos⁶. E muitas das competências e habilidades propostas para o Bacharelado em Direito apenas podem ser desenvolvidas de forma adequada em um processo de ensino-aprendizagem em que a pesquisa seja um instrumento do processo como um todo e não um apêndice, alocado em um único espaço, a Monografia Final ou o Trabalho de Conclusão de Curso. É nesse contexto que aparece e ganha importância a Metodologia da Pesquisa, como disciplina institucionalizada.

Entretanto, o que se percebe quando da leitura de muitos manuais de Metodologia da Pesquisa e de muitos programas dessas disciplinas, em todos os graus do ensino superior, é que os conteúdos, habilidades e competências

⁶ Sobre esse tema ver: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando do ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fund. Boiteux, 2005.

trabalhados são apenas parcialmente adequados aos objetivos mais amplos do processo educacional. Na prática é comum perceber-se a redução da Metodologia da Pesquisa à normalização do trabalho acadêmico: o que se ensina é como fazer um projeto de pesquisa, como formatar o trabalho final (relatório, artigo, monografia, TCC, dissertação ou tese) e apresentá-lo segundo as normas da ABNT. Isso tudo é importante, mas com absoluta certeza é também muito pouco.⁷

Dentro de um processo de ensino-aprendizagem que se deseja seja crítico e criativo, são as atividades de pesquisa fundamentais para o trabalho pedagógico de interação entre teoria e prática: sem pesquisa não há análise adequada das práticas vigentes e nem novo conhecimento que seja capaz de modificá-las.

Para que isso ocorra a Metodologia da Pesquisa, enquanto disciplina, no âmbito do ensino superior, deve estar voltada a desenvolver as competências inerentes ao processo de produção de conhecimento, o que não se reduz ou confunde com as habilidades de elaborar projetos e construir relatórios formais, cujos conteúdos regra geral em nada contribuem para a área e, muitas vezes, sequer para a formação do próprio acadêmico.

3 DA CONSTITUIÇÃO DO SENSO COMUM À CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Para se falar da pesquisa no âmbito do ensino superior, é necessário ainda que se considere que há diferentes níveis de conhecimento e que nem todo conhecimento deriva de atividade de pesquisa. Também que o fato de o conhecimento ser ou não ser oriundo de pesquisa científica não lhe atribui qualidade inferior ou superior⁸. As artes em geral constituem elementos fundamentais para o

⁷ Em grande parte essa situação decorre de tais disciplinas terem sido entregues, na maioria das instituições, para os departamentos de biblioteconomia. Embora o grande respeito que merecem esses profissionais, a sua tendência é transformar a metodologia em normalização do trabalho acadêmico. Na forma como é pensada aqui a Metodologia da Pesquisa, como estratégia do processo de ensino-aprendizagem, é absolutamente indispensável para ministrá-la que se possua formação docente e epistemológica. Especificamente nos Cursos de Direito, essa realidade se deve também à ausência de uma tradição de pesquisa e ao privilegiamento que os aspectos formais regra geral recebem dos profissionais da área jurídica.

⁸ Ver FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

ser humano; a elas estão vinculadas em grande parte as atividades de lazer e, como conseqüência, a alegria e a felicidade. Também algumas áreas técnicas trabalham com conhecimentos fundamentais para o ser humano, mas que não são produzidos por pesquisa científica, como é o caso do Direito; não se pode, em sã consciência, dizer que a legislação e a jurisprudência são construções científicas, embora possam ser construções derivadas de atividade de pesquisa. Nesse sentido é importante iniciar verificando quais são as principais espécies de conhecimento.

Considera-se *senso comum* aquele conhecimento que, regra geral, todos possuem. É passado de geração em geração e não possui, necessariamente, comprovação científica; tampouco deriva de atividade de pesquisa, embora eventualmente essa espécie de atividade possa ter lhe dado origem. A aquisição do senso comum se dá através dos diversos processos e instituições de socialização e reprodução cultural, dentre os quais se pode destacar a família, a religião e os meios de comunicação.

Por *conhecimento técnico-profissional* entende-se aqui o corpo de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma determinada atividade profissional. Pode ser oriundo da pesquisa científica, como também pode não o ser. Há muitos conhecimentos técnico-profissionais que possuem origem empírica e que são passados de geração em geração, como a produção de ferramentas e as técnicas agrícolas mais simples. Também é perfeitamente possível ter acesso ou produzir conhecimento técnico-profissional através da pesquisa; mas essa pesquisa não é necessariamente científica. Na área de Direito, quando um profissional faz um levantamento doutrinário ou jurisprudencial para embasar os argumentos a favor da tese jurídica a ser utilizada está fazendo pesquisa, mas não pesquisa científica.

Utiliza-se neste texto a categoria *conhecimento escolar-acadêmico* para designar o conjunto de conhecimentos que são transmitidos e produzidos no âmbito educacional. Esses conhecimentos podem possuir ou não possuir natureza científica. Na área das artes o conhecimento transmitido e produzido não é, muitas vezes, científico⁹; na área do Direito, não se pode dizer que a dogmática jurídica e a jurisprudência sejam conhecimento científico. Então quando se faz pesquisa no ensino superior, essa pesquisa pode ser de naturezas diversas, dependendo da área do Curso. No caso do Direito pode-se realizar pesquisa técnico-profissional

⁹ Música, escultura, literatura, pintura, etc. não se realizam, necessariamente, por critérios científicos.

(busca de argumentos), pesquisa escolar-acadêmica (levantamento, organização e sistematização do conhecimento acumulado) ou pesquisa científica (produção de conhecimento novo).

Talvez seja menos comum falar-se em *conhecimento intuitivo*, em especial em um trabalho construído na e para a academia. Mas não se pode omiti-lo. Estudos contemporâneos reforçam a existência desse *sexto sentido* do ser humano. A intuição faz sentir, perceber que algo existe ou não existe, é ou não é de uma determinada forma. Essa percepção não se dá através dos cinco sentidos; ela aparece como uma sensação. É importante que se aprenda a escutar essas sensações, pois podem levar a grandes descobertas. A intuição pode ser o ponto de partida para a pesquisa, inclusive a científica. Ou seja, a intuição oferece um determinado caminho; mas a comprovação da sua autenticidade tem ser buscada através de instrumentos técnicos ou científicos.

Relativamente ao *conhecimento científico*, era ele visto, tradicionalmente, como o conhecimento verdadeiro sobre um determinado objeto, descoberto com a utilização do método científico. Embora essa visão ainda seja muito forte em algumas áreas, a visão dominante hoje no campo das ciências é a de que a principal característica do conhecimento científico é sua testabilidade: ele tem de ser público quanto aos resultados, às hipóteses testadas e aos métodos utilizados para sua obtenção, de forma que a sua produção possa ser reproduzida em qualquer outro lugar por qualquer outro cientista, sendo então confirmado ou refutado. Essa visão da ciência se deve a Karl Popper¹⁰, para quem a verdade científica é sempre uma verdade provisória e sua característica principal a refutabilidade. É da essência do conhecimento científico a sua produção através da pesquisa, utilizando métodos e técnicas adequados a cada área do conhecimento.

Há também o denominado *conhecimento filosófico*. A Filosofia busca sempre conhecer o objeto de forma crítica, radical e em sua totalidade.¹¹ Nesse sentido, o conhecimento filosófico é aquele que busca compreender os fundamentos de um determinado objeto cognoscível ou do próprio conhecimento sobre ele. Isso não significa que o conhecimento filosófico encontre os fundamentos verdadeiros,

¹⁰ POPPER, Karl. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Cultrix, 1972. _____. *Conhecimento objetivo*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP; 1975. _____. *A lógica das ciências sociais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: UnB; 1978. _____. *A lógica da investigação científica. Três concepções acerca do conhecimento humano*. São Paulo: Abril, 1980. (Os Pensadores). _____. *Conjecturas e refutações*. Brasília: UnB, s.d. p. 63-94; p. 367-77.

¹¹ OLIVEIRA, Admarco Serafim de et. al. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Loyola, 1990.

tanto que existem várias escolas filosóficas e várias explicações filosóficas para um mesmo fenômeno. O conhecimento filosófico pode nascer em qualquer espaço, sobre qualquer objeto e a qualquer momento. Sua essencialidade está em impedir a dogmatização de qualquer um dos demais conhecimentos. A Filosofia é, por essência, anti-dogmática; se se tornar dogmática, Filosofia não é.

Para encerrar é importante lembrar que todas as formas de conhecimento podem ser transformar em *conhecimento dogmático*, que é aquele que se coloca como um dogma inquestionável; como uma verdade absoluta. Um exemplo claro dessa forma de conhecimento é o conhecimento religioso que, regra geral, não aceita contestação. Mas não é apenas a Religião que pode ser dogmatizada: em muitos momentos a Ciência e a Filosofia apresentam seus conhecimentos como absolutos e definitivos, o que é a negação de suas próprias essências.

Nesse sentido, todo conhecimento deve ser visto como construção e reconstrução, pelo ser humano, de um determinado objeto ideal, natural ou cultural. Em razão disso, é sempre produção, não a captação contemplativa de qualquer essência. O ser humano só conhece a realidade na medida em que a cria.

Entende-se que todo objeto do conhecimento está em constante construção¹², não estando colocado na natureza como um dado. O objeto cognoscível é construído a partir do próprio processo de conhecimento, através do método de abordagem utilizado, que delimita os parâmetros da realidade, respaldado por sua construção epistemológica. Todo dado e todo objeto de análise são construídos. Portanto toda teoria efetuada sobre eles se caracteriza por ser um conhecimento aproximado, retificável, e não o reflexo dos fatos.

A pesquisa é hoje a forma privilegiada de produção de conhecimento. Inclui a busca do e o acesso ao conhecimento já produzido, sua organização e sistematização e, quando se tratar de pesquisa científica, a produção de conhecimento novo. A pesquisa se constitui, portanto, em um processo específico de apropriação e de produção do conhecimento, exigindo, para a sua adequada efetivação, a aquisição de habilidades e competências próprias e a utilização de métodos e técnicas pertinentes.

¹² Sobre a questão da construção do objeto da ciência ver, de BACHELARD, Gaston, *O racionalismo aplicado e A epistemologia*.

4 ETAPAS DA PESQUISA COMO PROCESSO INSTITUCIONALIZADO

A pesquisa como atividade acadêmica formal, tal qual se apresenta na educação superior e é exigida pelos principais órgãos de fomento, pressupõe uma estrutura seqüencial, que obedece, em termos gerais, às seguintes etapas:

<p>MOMENTO PREPARATÓRIO (Planejamento da pesquisa)</p>	<p>Escolha do tema</p> <p>Especificação e delimitação do tema</p> <p>Formulação do problema, das hipóteses e das variáveis (quando for o caso)</p> <p>Levantamento inicial de dados, documentos e bibliografia</p> <p>Elaboração do projeto de pesquisa</p>
<p>MOMENTO OPERACIONAL (Execução da pesquisa e estruturação das idéias)</p>	<p>Levantamento complementar de dados, informações, documentos e bibliografia</p> <p>Análise de dados e documentos e leitura da bibliografia</p> <p>Crítica dos dados, documentos e bibliografia; reflexão pessoal</p>
<p>MOMENTO REDACIONAL E COMUNICATIVO (Apresentação dos resultados da pesquisa)</p>	<p>Redação inicial do relatório / trabalho</p> <p>Revisão do relatório / trabalho</p> <p>Redação definitiva do relatório / trabalho</p> <p>Defesa pública do relatório / trabalho, quando for o caso</p> <p>Publicação dos resultados da pesquisa</p>

O que se percebe dentro do processo educacional contemporâneo é um privilegiamento dos momentos inicial e final: privilegia-se o planejamento (projeto de pesquisa) e o relatório (documento escrito final). O momento intermediário que é o da efetivação da pesquisa em si fica abandonado.

O grande problema desse tratamento dado à Metodologia da Pesquisa é que ele é extremamente formalista. Preocupa-se fundamentalmente com a produção material e formal dos documentos que dão origem à pesquisa e a relatam, mas abandonam a pesquisa em si: o processo de localização, recuperação, leitura, compreensão, análise, interpretação, ordenação, sistematização e reelaboração do conhecimento acumulado e de produção do conhecimento novo.

E como não há preocupação com esse momento, que é aquele que deveria ser privilegiado, na prática não se tem pesquisa no ensino superior, pelo menos na área de Direito. O que se tem é apenas um “recorta e cola” de manuais, que sequer deveriam ser utilizados como fonte de pesquisa, fosse ela séria.

É necessário que se veja a pesquisa como inerente ao processo educacional, como o principal instrumento de aprendizagem no ensino superior. Isso exige uma mudança de postura frente à disciplina, que deve ser colocada no início do curso e possuir grande parte do seu espaço temporal destinado ao como fazer pesquisa¹³, desenvolvendo as competências e habilidades relativas a esse saber fazer e que incluem, dentre outras:

- a) capacidade de localizar e selecionar as informações;
- b) capacidade de ler e compreender as informações;
- c) capacidade de analisar e interpretar as informações;
- d) capacidade de ordenar e sistematizar as informações;
- e) capacidade de, a partir das informações trabalhadas, elaborar ou reelaborar o conhecimento respectivo;
- f) capacidade de, quando se tratar de pesquisa científica (exigência dos Programas de Doutorado) construir, a partir das informações trabalhadas, novo conhecimento.

É preciso também, de forma diversa do pensamento cartesiano¹⁴, entender, como propõe Edgar Morin¹⁵, que o conhecimento pertinente deve ser produzido considerando:

- a) o *contexto*: as informações e os dados apenas adquirem sentido dentro de seu contexto;

¹³ Regra geral o aprender pressupõe o fazer, exigindo atividades práticas reais, ou seja, estratégias pedagógicas específicas.

¹⁴ Conforme René Descartes (*Discurso do método*. São Paulo: Abril, 1979. p. 37-38. Os Pensadores.), os quatro princípios básicos que compõe o método adequado ao conhecimento são:

“O primeiro era de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal; isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida.

O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem os meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma certa ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão completas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir.”

¹⁵ MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco; 2000.

- b) o *global*: as informações somente podem ser corretamente compreendidas quando se compreende as relações entre o todo e as partes – é preciso recompor o todo para conhecer as partes;
- c) o *multidimensional*: o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo, racional e espiritual¹⁶; a sociedade comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa, entre muitas outras – o conhecimento pertinente deve reconhecer esse caráter multidimensional e nele inserir esses dados;
- d) o *complexo*: quando as diversas categorias de construção da realidade estão interligadas, ou seja, são diferentes mas interligadas, interativas, interdependentes, tem-se a complexidade, que é a *união entre a unidade e a multiplicidade* – o conhecimento pertinente deve enfrentar essa complexidade.

Além disso, a pesquisa, na área do Direito, precisa ser vista em suas várias dimensões, incluindo necessariamente a pesquisa técnico-profissional. E em todas elas, para que seja adequada, não pode ser confundida com a simples leitura e compilação de manuais escolares e a coletânea, sem critérios, de jurisprudências.

A pesquisa do operador do Direito é uma pesquisa pragmática, com objetivos definidos.¹⁷ Nela não se buscam confirmar hipóteses, mas sim encontrar argumentos para sustentar a hipótese que vai ser utilizada e defendida – é pesquisa argumentativa, não prova verdades, defende posições.

A pesquisa dos operadores do Direito é sempre comprometida com algum argumento que se pretende defender, mas é pesquisa, sim! E é essa pesquisa, principalmente essa pesquisa, que os alunos precisam aprender a fazer nas Faculdades de Direito, pois a grande maioria dos que trabalharem com Direito [...] será operador de Direito.¹⁸

Na pesquisa jurídica a hipótese é sempre confirmada, porque em Direito não se descobre, se justifica. E isso não é pesquisa científica; mas é a pesquisa que tem sentido para o mundo do Direito. Entretanto é exatamente aquela que não é trabalhada nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa.

¹⁶ Essa dimensão não consta da obra de Edgar Morin e está aqui incluída tendo em vista as posições pessoais do autor deste artigo.

¹⁷ Conforme Eliane Junqueira, na lista de discussão da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI), durante um debate ocorrido sobre a pesquisa nos cursos de Direito, no segundo semestre de 2004.

¹⁸ Eliane Junqueira, na lista de discussão da Associação Brasileira de Ensino do Direito, durante um debate ocorrido sobre a pesquisa nos cursos de Direito, no segundo semestre de 2004.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa jurídica possui características específicas; é necessário portanto que no Curso de Direito o estudante aprenda a realizá-la de forma adequada. Para isso são necessários alguns passos importantes:

- a) superar a idéia de que só é conhecimento pertinente o conhecimento científico e de que somente é pesquisa a pesquisa científica;
- b) superar a idéia de que o Direito é uma ciência; o Direito, como conjunto normativo não é ciência; e é mesmo discutível que possa ser objeto de análise científica;
- c) evitar a simples transposição de modelos metodológicos de outras áreas; é necessário adequá-los à realidade da área do Direito, bem como buscar alternativas próprias, adequadas ao tratamento de seu objeto específico;
- d) superar a visão dominante nas disciplinas de Metodologia da Pesquisa, que confundem pesquisa com normalização; e
- e) priorizar, nessas disciplinas, o fazer pesquisa, superando a atual limitação de seus conteúdos nas questões da elaboração de projetos e de relatórios.

Relativamente ao Trabalho de Conclusão de Curso, é necessário perceber que ele ocorre no momento de saída do Curso; e não deve ser esse o momento para se aprender a fazer pesquisa, mas sim para consolidar a capacidade de fazer pesquisa, aprendida e desenvolvida durante todo o curso. E essa capacidade de fazer deve estar vinculada às exigências profissionais da área para um egresso do curso de graduação.