

Cinema e o ensino do Direito: elementos para uma reflexão acerca das possibilidades de crítica a partir do uso do cinema como recurso pedagógico no ensino jurídico

Renê Chiquetti Rodrigues
Diego Prezzi Santos
José Sebastião de Oliveira

Resumo: Com o problema da crise pedagógica que atravessa o ensino jurídico brasileiro, torna-se necessário desenvolver metodologias alternativas ao modo tradicional de se lecionar direito. Uma alternativa que se popularizou nos últimos anos foi o uso do cinema como elemento de uma prática pedagógica reflexiva, em uma imbricação entre direito e arte. Neste breve estudo procuramos demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como um valioso instrumento da prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com o tradicional modelo pedagógico fundado na mera leitura de códigos e análise conceitual de institutos dogmáticos.

Palavras-chave: Cinema. Ensino jurídico. Direito. Crítica.

Cinema and the teaching of Law: elements for a reflection about the possibilities of criticism from use of cinema as educational resource in legal education

Abstract: With the issue of educational crisis that pervades the Brazilian legal education, it is necessary to develop alternative methods to the traditional way of teaching law. An alternative that has been popularized in recent years constitutes the use of cinema as a pedagogical aid in an overlap between Law and Art. In this brief study we seek to demonstrate how the cinema could be thought as an element of a educational practice and used as a tool for critical reflection on legal learning, breaking with the traditional pedagogical model grounded in the mere reading of codes and conceptual analysis of dogmatic institutes.

Keywords: Cinema. Legal education. Law. Criticism.

1 Educação e direito – ou de como ainda não superamos a crise no ensino jurídico

O cinema, como todas as artes, deve ser, antes de mais nada, transgressor. Ele pode ser um fantástico instrumento de compreensão do mundo e não de banalização.
(Walter Salles)

Afirmar que vivemos atualmente uma crise no ensino jurídico brasileiro já se tornou lugar comum no pensamento jurídico, não sendo esta constatação nenhuma novidade. Em verdade, as primeiras críticas ao modelo educacional adotado nos cursos jurídicos brasileiros remontam a um considerável período de tempo que nos remete, no mínimo, às reflexões de Rui Barbosa¹ e San Tiago Dantas².

Na grande maioria das Universidades brasileiras a relação pedagógica existente entre professor e aluno ainda obedece ao modelo que Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* nomeou de *educação bancária* (FREIRE, 1983). Para o autor, esse modelo tradicional se desenvolve por intermédio de um procedimento metodológico que privilegia o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Nesse modelo pedagógico, o docente, sujeito ativo da relação pedagógica, por meio de aulas expositivas, figurativamente “deposita” na cabeça do aluno, objeto passivo dessa relação, conceitos a serem exigidos, posteriormente, na avaliação³.

¹ Rui Barbosa participou de uma comissão da Assembleia Legislativa encarregada de relatar o Decreto-Lei 7247, 19 de abril de 1879, de autoria de Leôncio de Carvalho (que instituiu a chamada “Reforma. Leôncio de Carvalho” que estabelecia as condições para a expansão de novos cursos superiores e as normas gerais para a implantação do ensino livre no Brasil). Nesse contexto, Rui Barbosa redigiu dois Pareceres/Projetos sobre educação: a *Reforma do Ensino Secundário e Superior* [1882] (BARBOSA, 1942) e a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* [1883] (BARBOSA, 1947).

² Francisco Clementino de San Tiago Dantas ministrou a aula inaugural do ano de 1955 da Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, que se tornou verdadeiro marco na reflexão sobre o ensino jurídico brasileiro. No texto da aula, publicado no mesmo ano com o título *A Educação Jurídica e a Crise Brasileira*, consta a clássica crítica: “Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade” (DANTAS, 1955, p. 52-53).

³ Segundo Paulo Freire, o modelo pedagógico denominado educação bancária apresenta as seguintes características: “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos” (FREIRE, 1983, p. 63).

Para Eduardo C. Bittar (2005, p. 366) é possível enumerar algumas dessas antigas características do ensino jurídico brasileiro que ainda permeiam os pátios acadêmicos, tais como a linguagem empolada, a verticalidade da relação professor aluno, o aprendizado por meio da leitura autodidata, a carência de pesquisas mais investigativas, a ideia da carreira jurídica como uma linha de produção de autoridades, a sala de aula interpretada como uma extensão do gabinete de trabalho, o subdesenvolvimento das habilidades não racionais, a unilateralidade da verdade professoral, os abusos do argumento de autoridade e a falta de preparo pedagógico do professor de direito⁴.

Na obra *Os Aprendizes do Poder*, Sérgio Adorno tece um importante comentário acerca do modo tradicional de se lecionar o direito:

Situação mais ou menos correlata podia ser detectada na cadeira de direito civil. As aulas limitavam-se ao comentário das leis, perfilando o princípio segundo o qual os “códigos eram considerados como expressão perfeita do direito de um povo, ditado conforme a idéia preconcebida pela autoridade legislativa” (1988, p. 101)⁵.

Não é o caso de nos aprofundarmos em um estudo analítico de todos os problemas que perpassam a educação jurídica no Brasil. Tal questão é demasiadamente profunda, comportando múltiplas perspectivas e enfoques – macro e micro analíticos, intra e extrassistêmicos – que

⁴ Em outro estudo, complementa o professor paulista: “A princípio calcado numa relação formal, autoritária e improdutiva, o ensino do Direito resumia-se à monótona e mecânica leitura das leis. Ao estilo dos glosadores de textos, os professores faziam a leitura da lei para depois, quando oportuno, formularem comentários ao texto. Os lentes catedráticos escolhidos para serem os portadores da palavra jurídica não eram necessariamente didatas” (BITTAR, 2001, p. 87).

⁵ Segundo Bittar, “As aulas estavam profundamente concentradas na figura do professor, e, geralmente, despertavam pouca simpatia e interesse nos alunos. As grades curriculares espelhavam a visão positivista de ciência que se possuía à época. A Academia do direito era mais lembrada pelas vivências políticas, pelas experiências acadêmico-juvenis, pelas oportunidades que gerava, pelas descobertas pessoais, pelas amizades e influências do que pelas próprias aulas e pelo aprendizado. [...] A didática, centrada na figura da legislação, sem dúvida alguma, se não incitava o sono, produzia a apatia das mentalidades dos bacharéis, exclusivamente concentrados em compendiar conceitos e textos legislativos. [...] Boa parte das identidades culturais, das práticas pedagógicas, das instituições e formas de ensinar, construídas dentro dessa lógica, são transferidas quase sem modificações ao século XX, e, se preservam mesmo na aurora do século XXI. Assim é que hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do direito, em seus aspectos gerais, parece vir acompanhada de uma crise no ensino jurídico. Mesmo em torno da década de 1950 já se percebia o descompasso entre o que se aprendia na Academia e o que se praticava na vida cotidiana do operador, de modo que a idéia de crise do ensino jurídico não é uma invenção pós-moderna, mas sim uma herança também vivida na pós-modernidade, com ainda maior fôlego e explosividade, tendo em vista a profunda modificação da sociedade e a manutenção estagnada das práticas de ensino jurídico. É esta dualidade a causa de uma explosiva e crítica circunstância experimentada no âmbito jurídico. Isto permite falar que parece haver uma profunda imbricação entre a crise do ordenamento jurídico e a crise do que se ensina nas faculdades de direito” (BITTAR, 2005, p. 378-379).

terminam por se entrelaçar de um modo altamente complexo. Contudo, os estudiosos concordam em apontar que um dos maiores problemas a ser superado pelo ensino jurídico contemporâneo, ao menos no cenário brasileiro, é o seu afastamento da realidade social ao primar por um estudo abstrato e dogmático dos conceitos e instituições jurídicas⁶.

Nesse sentido, o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2007, p. 71) afirma:

O paradigma jurídico-dogmático que domina o ensino nas faculdades de direito não tem conseguido ver que na sociedade circulam várias formas de poder, de direito e de conhecimentos que vão muito além do que cabe nos seus postulados. Com a tentativa de eliminação de qualquer elemento extra-normativo, as faculdades de direito acabaram criando uma cultura de extrema indiferença ou exterioridade do direito diante das mudanças experimentadas pela sociedade. Enquanto locais de circulação dos postulados da dogmática jurídica, têm estado distantes das preocupações sociais e têm servido, em regra, para a formação de profissionais sem um maior comprometimento com os problemas sociais.

Um dos autores contrários ao modelo educacional ainda vigente na academia jurídica brasileira é Lenio L. Streck⁷, que repetidamente tem criticado a formação no espaço acadêmico de uma cultura manualesca que procura *descomplicar* ou *simplificar* o direito por meio de esquemas de memorização de *standarts* jurídicos, em detrimento de um ensino jurídico verdadeiramente reflexivo. Para o jurista, o estudo do Direito ainda segue um modelo legalista que privilegia uma visão abstrata – construção meramente conceitual – do jurídico. O problema de tal abordagem teórica é que a mesma afasta o *mundo da vida*, a *faticidade*, daquilo que entendemos por direito, o que fez com que passemos a discutir *teses* e não mais *casos* jurídicos. Segundo o autor, tal concepção tradicional crê que podemos atribuir sentidos (significar) às coisas livremente, sem que a mesma se faça presente – resolver conflitos jurídicos *in abstracto*, afastando o caráter contingente da existência do mundo da vida⁸.

⁶ Para uma investigação crítica sobre o estado do ensino jurídico brasileiro, consultar: Faria (1987), Junqueira, (1999), Bastos (2000), Rodrigues (2000), ORDEM dos Advogados do Brasil (2000, 2001).

⁷ As críticas do autor se encontram em diversos artigos e obras publicadas, dentre as quais: *Hermenêutica jurídica e(m) crise* (STRECK, 2011), *Ensino jurídico e sofisticação teórica* (STRECK, 2010), *Hermenêutica e ensino jurídico em “terrae brasilis”* (STRECK, 2008a); *O ensino jurídico e a pós-graduação* (STRECK, 2008b). Conferir também a obra *Ensino Jurídico e Compromisso Social: a extensão como prática transformadora do currículo de Haide Maria Hupffer* (2008) que aborda a questão do ensino jurídico a partir de uma perspectiva hermenêutico-filosófica.

⁸ Sinteticamente, nas palavras do autor: “A doutrina que sustenta o saber jurídico resume-se a um conjunto de comentários resumidos de ementários de jurisprudência, desacompanhados dos respectivos contextos. Cada vez mais a doutrina doutrina menos; isto é, a doutrina não mais doutrina; é, sim, doutrinada pelos tribunais. É nisto que se baseia o casuismo didático: a partir da construção de ‘categorias’, produzem-se raciocínios ‘dedutivos’, como se a realidade pudesse ser aprisionada no ‘paraíso dos conceitos do pragmatismo positivista dominante” (STRECK, 2011, p. 97).

Atentando-se para a problemática do ensino jurídico – que inegavelmente possui diversas faces –, vários pensadores procuraram desenvolver metodologias alternativas ao modelo tradicional de se lecionar Direito. Uma alternativa que se tornou popular nos últimos anos é o uso do cinema⁹ como elemento de uma prática pedagógica que intenta uma imbricação entre direito e arte¹⁰. Como aponta Renato de Oliveira Martinez (2015, p. 121), a proposta “Direito e Cinema” é um campo de estudo *em formação*, pois, apesar da crescente produção bibliográfica, ainda não existe um senso de conjunto e de integração, sendo diminuto o diálogo entre os trabalhos realizados nessa área temática. Neste breve estudo procuramos demonstrar como a sétima arte poderia ser pensada como valioso um instrumento da prática educacional e utilizada como instrumento de reflexão crítica no aprendizado jurídico, rompendo-se com o tradicional modelo pedagógico fundado na mera leitura de códigos e análise conceitual de institutos dogmáticos.

2 Ocultamento ideológico ou crítica – revisitando um antigo problema

De todas as forças que se têm como responsáveis pela homogeneização da mente moderna, poucas têm sido tão tenaz e tão continuamente apontadas como os meios de comunicação de massa. (Alvin Toffler)

Uma das pessoas que mais se empenham em desenvolver a inter-relação entre direito e cinema no âmbito acadêmico brasileiro é a professora Mara Regina de Oliveira, que desenvolve a temática há mais de 15 anos em suas aulas de filosofia jurídica¹¹. Para ela, o filme pode atuar

⁹ O termo “cinema” neste trabalho não se refere ao lugar ou ao estabelecimento de projeções cinematográficas (espaço físico, cadeiras acolchoadas, tela, projetor, etc.), mas é usado livremente como sinônimo de “filme” mesmo, produzido artisticamente com o objetivo de se exibido em projeções cinematográficas.

¹⁰ Nesse sentido, cabe salientar que para os fins deste estudo: “A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente – sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola - suas experiências e formação e, também, suas ações e segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar - sua condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 21). Acrescente-se que: “A formação reflexiva configura-se pela necessidade de os educadores transmitirem um conhecimento que ultrapasse o senso comum, possibilitando ao aluno perceber a carga ideológica implícita na linguagem propagada pelos meios de comunicação de massa, a qual afeta a realidade e o próprio indivíduo” (RIBEIRO, 2005, p. 193).

¹¹ Em 2006 a professora Mara Regina de Oliveira publicou a obra *Cinema e Filosofia do Direito: um estudo sobre a crise de legitimidade jurídica brasileira*. Recentemente publicou *Cinema e Filosofia do Direito em Diálogo* (2015). No âmbito da prática docente, Mara Regina de Oliveira ministrou em 2009 uma disciplina inédita no curso de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da USP intitulada “Cinema e Filosofia do Direito: um estudo sobre as

como importante substrato para o desenvolvimento de “reflexões teóricas abstratas, de uma forma criativa e emocionada, mais próxima, portanto, dos complexos problemas humanos que nos cercam efetivamente” (OLIVEIRA, 2006, p. 9). Contudo, antes de nos adentrarmos na análise do cinema como instrumento de uma prática pedagógica crítica no ensino jurídico, é importante questionar as possibilidades reflexivas e o potencial crítico oferecidos pela sétima arte.

Não se deve esquecer que o Cinema, assim como toda atividade artística, pode servir como ferramenta de legitimação da ideologia burguesa, introjetando no corpo social os valores de uma elite econômica dominante. Theodor W. Adorno (2001) já denunciava em 1947 – juntamente com Max Horkheimer – o que denominou de *Indústria Cultural*, ou seja, um mecanismo a serviço do sistema capitalista, que utiliza o próprio ócio do homem – momento de lazer e diversão em que o trabalhador busca se distanciar do labor massificado – para (re)colocá-lo em uma condição de submissão voluntária e inconsciente¹². Para o filósofo da Escola de Frankfurt, o Cinema constitui importante parte da indústria cultural capitalista, impedindo a formação de indivíduos autônomos e independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente (COELHO, 1994).

Essa perspectiva é bem desenvolvida pelo teórico do cinema Jean-Claude Bernadet¹³, que explica a relação ente Cinema e burguesia do seguinte modo:

relações existentes entre direito, poder e violência no Brasil”. Em 2010, no mesmo programa, foi ministrada a disciplina “Cinema e Filosofia do Direito: o problema da verdade e da justiça no exercício jurídico do poder”. Desde 2010 a professora oferta a disciplina optativa “Direito e Cinema” na Faculdade de Direito da PUC-SP.

¹² A expressão “indústria cultural” foi empregado pela primeira vez na obra intitulada *Dialética do Esclarecimento* (1985), escrita em colaboração com Horkheimer. Para Adorno: “Dependência e servidão dos homens, objetivo último da indústria cultural, não poderiam ser mais fielmente caracterizados do que por aquela pessoa estudada numa pesquisa norte-americana, que pensava que as angústias dos tempos presentes teriam fim se as pessoas se limitassem a seguir as personalidades proeminentes. A satisfação compensatória que a indústria cultural oferece às pessoas ao despertar nelas a sensação confortável de que o mundo está em ordem, frustra-as na própria felicidade que ela ilusoriamente lhes propicia. O efeito de um conjunto da indústria cultural é o de uma antidesmistificação, a de um anti-iluminismo (anti-*Aufklärung*); nela, como Horkheimer e eu dissemos, a desmistificação, a *Aufklärung*, a saber a dominação técnica progressiva, se transforma em engodo das massas, isto é, em meio de tolher a sua consciência. Ela impede a formação de indivíduos autônomos, independentes capazes de julgar e decidir conscientemente. Mas estes constituem, contudo, a condição prévia de uma sociedade democrática, que não se poderia salvar e desabrochar senão através de homens não tutelados. Se as massas são injustamente difamadas do alto como tais, é também a própria indústria cultural que as transforma nas massas que ela depois despreza, e impede de atingir a emancipação, para a qual os próprios homens estariam tão maduros quanto às forças produtivas da época permitiriam” (ADORNHO, 1978, p. 294-295).

¹³ Jean-Claude Bernadet nasceu na Bélgica, de família francesa, passou a infância em Paris, e veio para o Brasil com sua família aos 13 anos, naturalizando-se brasileiro em 1964. É diplomado pela *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (Paris) e doutor em Artes pela ECA (Escola de Comunicações e Artes) da USP.

A máquina cinematográfica não caiu do céu. [...] No bojo dessa euforia dominadora, a burguesia desenvolve mil e uma máquinas e técnicas que não só facilitarão seu processo de dominação, a acumulação de capital, como criarão um universo cultural à sua imagem. Um universo cultural que expressará o seu triunfo e que ela imporá às sociedades, num processo de dominação cultural, ideológico e estético. [...] o cinema será um dos grandes trunfos maiores do universo cultural. A burguesia pratica a literatura, o teatro, a música, etc., evidentemente, mas essas artes já existiam antes dela. A arte que ela cria é o cinema (BERNADET, 1981, p. 14-15).

Nesse contexto, o discurso ideológico que envolve a sétima arte aponta o cinema enquanto arte reprodutora do real, como arte objetiva, neutra, na qual o homem não interfere diretamente. Esse discurso sustenta que “Não só o cinema seria a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem”, reproduzindo a vida tal como ela se apresenta a nós sem intermediações (BERNADET, 1981, p. 17).

Segundo Bernadet, é por meio deste discurso (de caráter ilusório) que defende o cinema como expressão perfeita do real, que se expressa a dominação ideológica por parte da burguesia no campo estético:

Ao dizer que o cinema expressa a realidade, o grupo social que encampou o cinema coloca-se como que entre parênteses, e não pode ser questionado. Esse problema é talvez um tanto complicado, mas é fundamental tentar equacioná-lo para que se tenha idéia de como se processa, no campo da estética, um dos processos de dominação ideológica. A classe dominante, para dominar, não pode nunca apresentar sua ideologia como sendo *sua* ideologia, mas ela deve lutar para que esta ideologia seja sempre entendida como verdade. Onde a necessidade de apresentar o cinema como sendo expressão do real e disfarçar constantemente que ele é artifício, manipulação interpretação. A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão da realidade. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala (1981, p. 17).

Mais do que somente uma forma de arte, o cinema – conforme Bernadet – possui uma força de dominação ideológica, cultural, estética e comercial advinda dos ideais burgueses do começo do século XX, onde apresenta a ideologia desta classe dominante como *verdade* (BERNADET, 1981, p. 20). Contudo, não podemos deixar de ressaltar que o Cinema pode(rá) transcender essa função acrítica e meramente legitimadora do *establishment* (Indústria Cultural) para agir como ferramenta *de* crítica e *para a* crítica daquilo que se encontra socialmente posto, evidenciando o que se encontra escondido, socialmente velado em uma latência inquestionável – o não-problematizado (dogma ou tabu).

Neste sentido, Walter Benjamin (1994) apresenta uma visão do cinema destoante da concepção defendida por Adorno. Para este outro membro da Escola de Frankfurt o cinema

rompeu os restritos e tradicionais círculos da religião e da aristocracia, destruindo o que chamou de *aura de raridade e adoração artística* para, em tese, tornar-se acessível às massas como arte.¹⁴ Diferentemente de Adorno, Benjamim apresenta uma postura otimista frente à sétima arte, vendo nela uma possibilidade emancipatória, revolucionária, de romper-se com a reprodução e permanência da ideologia capitalista.

Acerca do cinema como indústria cultural, Bernadet (1981, p. 80) nos insta a

[...] não esquecer que um espectador cinematográfico nunca é exclusivamente um espectador cinematográfico. O cinema entra na sua vida como um dos elementos que compõem a sua relação o mundo, o cinema não determina completamente essa relação. Além disso, contrariamente a muitas reses, diante do cinema, o expectador não é necessariamente passivo. Há formas de relação que não usam necessariamente a linguagem racional e crítica dos cientistas. No ato de ver e assimilar um filme, o público transforma-o, interpreta-o, em função de suas vivências, inquietações, aspirações, etc.¹⁵.

Por mais forte que o aspecto ideológico se apresente no filme, ainda assim não podemos tomar o receptor como sujeito de uma atividade meramente passiva, uma espécie de intérprete mecânico, autômato, onde o filme se apresenta como uma espécie de veículo que propaga uma mensagem única, passível de apenas uma leitura significativa.

Compactuando com a postura otimista de Benjamim, acreditamos que cinema pode facilitar a reflexão crítica de aspectos da realidade, do entorno social que nos envolve,

¹⁴ Sinteticamente o autor nos esclarece: “O conceito de aura permite resumir essas características: o que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica da obra de arte é sua aura. Esse processo é sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica da reprodução destaca do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que ela multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra por uma existência serial. E, na medida em que essa técnica permite à reprodução vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. Esses dois processos resultam num violento abalo da tradição, que constitui o reverso da crise atual e a renovação da humanidade. Eles se relacionam intimamente com os movimentos de massa, em nossos dias. Seu agente mais poderoso é o cinema. [...]. Nas obras cinematográficas, a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade” (BENJAMIN, 1994, p. 172). Nas palavras de Bernadet: “Outro fator que possibilitou a implantação do cinema como arte dominante é uma característica técnica: o fato de se poder tirar cópias. [...]. Esse fenômeno permite que o mesmo produto – filme – seja apresentado simultaneamente numa quantidade em princípio ilimitada de lugares para um público ilimitado. O que amplia as possibilidades de divulgação e de dominação ideológica e tem profundas repercussões sobre o mercado” (BERNADET, 1981, p. 23-24).

¹⁵ Esta advertência também é feita por Giovanni Alves: “Consideramos que ele [o sujeito-receptor] *não* exerce um papel passivo. Pelo contrário, cabe ao sujeito-receptor construir processos de significação e estabelecer conexões implícitas, preencher lacunas, fazer deduções e comprovar suposições – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral (ALVES, 2006, p. 302).

entrelaçando manifestação emocional com reflexão racional em uma *interdisciplinaridade existencial* (Mara R. de Oliveira) – se um texto pode *explicar racionalmente* o que é a justiça, o filme, para além das reflexões teóricas, poderá provocar o *sentimento de injustiça*¹⁶. Nesse sentido, de afirmação do potencial reflexivo e crítico da sétima arte, concordam Giovanni Antonio Pinto Alves¹⁷ e Mara Regina de Oliveira.

Entendendo a arte como reflexo da realidade material, o sociólogo Giovanni Alves – baseado em Lukács – sustenta que:

[...] o reflexo estético se diferencia do reflexo científico na medida em que, enquanto o reflexo científico *desantropomorfiza* o real através da construção de conceitos e categorias abstratos, o reflexo estético o *antropomorfiza*, construindo situações típicas capazes de proporcionar uma auto-consciência crítica do mundo sócio-histórico (ALVES, 2006, p. 286).

Esse potencial crítico do cinema, que em Giovanni Alves está ligado ao aspecto antropomorfizador do real que o reflexo estético possui, também é apontado por Mara Regina de Oliveira que o atribui ao denominado “efeito do real”, enquanto capacidade de verossimilhança, por ele proporcionado:

¹⁶ Mara Regina de Oliveira, para explicitar esta inter-relação entre o sentimento e o racional – a qual denominou de *interdisciplinaridade existencial* – apoia-se em uma citação do cineasta Serguei Eisenstein: “uma obra de arte, entendida dinamicamente, é apenas este processo de organizar imagens no sentimento e na mente do expectador. É isto que constitui a peculiaridade de uma obra de arte realmente vital e a distingue da inanimada, na qual o espectador recebe o resultado consumado de um determinado processo de criação, em vez de ser absorvido no processo à medida que este se verifica. A interpretação realista de um autor é constituída não por sua representação da cópia dos resultados dos sentimentos, mas por sua capacidade de fazer estes sentimentos surgirem, se desenvolverem, se transformarem em outros sentimentos, viverem diante do espectador. A imagem de uma cena, de uma sequência, de uma criação completa, existe como algo fixo e já pronto. Precisa surgir, revelar-se diante dos sentidos do espectador, durante o curso da ação e não apresentando como uma figura mecânica com características a priori. No método de criação de imagens, uma obra de arte deve reproduzir o processo pelo qual, na própria vida, novas imagens são formadas na consciência e nos sentimentos humanos” (OLIVEIRA, 2006, p. 14-15).

¹⁷ O professor Giovanni Alves da UNESP trabalha a imbricação entre sociologia e cinema desde 2004, com a criação do projeto de extensão “Tela Crítica” (<http://www.telacritica.org/>). Segundo a descrição do sítio eletrônico, trata-se de “um projeto pedagógico de extensão universitária que busca utilizar a análise de filmes para discutir conteúdos temáticos da sociologia. Através da análise da forma e do sentido do filme, procura-se apreender sugestões heurísticas interessantes capazes de propiciar uma consciência crítica da sociedade global. Além de desenvolver dinâmicas de análises críticas do filme, o projeto Cinema como Experiência Crítica busca incentivar a produção de filmes independentes que tratem do mundo do trabalho (com a Mostra CineTrabalho) e promover a produção de conteúdos audiovisuais através das Oficinas de Vídeo Tela Crítica. O professor é autor dos livros: *O Trabalho do Juiz: Análise crítica do vídeo documentário*. Bauru: Editora Praxis, 2014 e organizador de quatro volumes da obra *Trabalho e Cinema - O mundo do trabalho através do cinema* (1º vol, 2006); (2º vol. 2008); (3º vol. 2010); (4º vol. 2014). Boa parte das reflexões de nosso estudo é baseada em seu artigo “Cinema como experiência crítica. Uma hermenêutica do filme” (2006).

Quando a imagem é bem montada, em termos dramáticos, ela produz o chamado “efeito do real”, tão bem explicado pela psicanálise e adquire um alto poder de penetração mental, facilitando a reflexão crítica dos temas de forma completa, pois mescla manifestação emocional com reflexão racional (OLIVEIRA, 2006, p. 14).

Este potencial reflexivo proporcionado pela *antropomorfização do real* e pelo *efeito do real* é devido em grande parte ao fato do cinema apresentar-se como *arte total*, ou seja, como a forma de produção artística mais complexa na atualidade, que engloba todas as demais – música, fotografia, teatro, literatura... – em uma forma única. O cinema entendido como arte das artes.

Distanciando do discurso ingênuo (e ideológico) que pregava o cinema como expressão direta, objetiva e neutra do real, Nielson Ribeiro Modro afirma que este deve ser concebido como mera representação do real:

Assim, deve-se considerar que todos os filmes, independentemente de sua classificação ou intencionalidade, são tão somente uma representação do real, pois, trata-se da realidade transposta para a imagem da tela pelo ponto de vista de algumas pessoas que o realizaram. Mesmo os filmes que se propõem a realizar um resgate histórico fiel, como é o caso dos documentários, possuem sempre uma visão segmentada de acordo com quem o produziu. A ideologia pessoal, por mais isenção que se deseje, acaba sempre por interferir no resultado artístico final. Assim, deve-se lembrar que os filmes são uma base representativa para poder ser analisada a realidade, e invariavelmente não devem ser vistos como representantes fiéis de fatos e acontecimentos, por mais verossímeis que sejam, já que são construídos sob o ponto de vista do(s) produtor(es) (2009, p. 32).

De tal modo, ainda que passível de apropriação pela lógica do mercado e pelo Estado político como forma de entretenimento, funcionando como manipulação das massas e como reprodução sociometabólica do capital – indústria cultural – o cinema, enquanto forma cultural de mediação estética, também é capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma *forma virtual de experiência crítica* (no sentido de Jean Paul Sartre)¹⁸. Entretanto, ainda podemos nos interrogar: que elo poderia haver entre a crítica e o cinema?

3 O cinema como possibilidade de crítica e reflexão – texto e pré-texto

Em sua função social, o cinema pode ter papel importante na liberação do comportamento humano. (Nélson Pereira dos Santos)

¹⁸ Giovanni Alves (2006, p. 290) explica que “Para Jean-Paul Sartre, a experiência crítica aparece como práxis individual em busca do coletivo. É a verdade da totalização. A experiência crítica surge como a forma mais elevada da experiência de si. Nela a práxis individual estabelece a compreensão de sua própria ação. Através da experiência crítica nos apropriamos de um saber crítico do ser social, ou utilizando a linguagem sartreana, trazemos para a *totalização* um ser ontológico (o ser social) acessível a um pensamento (do sujeito-receptor) que se totaliza sem parar na compreensão mesma da totalização da qual emana”.

Afirmar que o cinema pode ser visto como ferramenta *de* crítica e *para a* crítica, como fizemos inicialmente, significa que podemos ler o filme como *texto* e como *pré-texto*.

Se em um primeiro momento o cinema é visto apenas como instrumento de manipulação, veiculação e legitimação da ideologia dominante, posteriormente surgiram movimentos de renovação que passaram a questionar o conteúdo veiculado pela narrativa fílmica. Surge então um *cinema novo*, com uma temática de contestação social.

Jean-Claude Bernadet aponta o ano de 1945 – ano do surgimento do *Neo-Realismo* italiano – como marco inicial dessa nova concepção cinematográfica, de temática sociocrítica:

Realizam-se filmes voltados para a situação social italiana, rural e urbana, do pós-guerra. Despojam-se enredos, personagens, cenografia, de todo o aparato imposto pelo cinema de ficção tradicional. Os cineastas voltam-se para o dia-a-dia de proletários, camponeses e pequena classe média. A rua e ambientes naturais substituem os estúdios. Atores pouco conhecidos ou até não profissionais aparecem no lugar de vedetes célebres. A linguagem simplifica-se, procurando captar este cotidiano e tentando ficar sempre apegada aos personagens e suas reações nas difíceis situações cotidianas. [...] No Brasil, estes filmes e idéias encontram terrenos particularmente receptivos, fortalecendo as posições de um grupo [...] [que procurava] uma estética e temática expressivas de uma situação de subdesenvolvimento do país, um cinema voltado para a questão social e os oprimidos e capaz de fazer a crítica desse sistema social. O Neo-Realismo e o aproveitamento ideológico que foi feito dele estão presentes em filmes como *Rio, Quarenta Graus* (1955), *Rio, Zona Norte* (1955), de Nelson Pereira, e *O Grande Momento* (1958) de R. Santos (BERNADET, 1981, p. 93-95).

Essa tomada de consciência em favor do questionamento social, este *giro temático* em favor daquilo que até então se encontrava ignorado, oculto, mascarado, esquecido pelo modo tradicional de se fazer cinema, em suma a produção destas novas narrativas, é o que denominamos neste trabalho de *cinema como crítica*. Trabalhar o cinema como crítica significa ver o filme como texto a ser analisado, explorado e compreendido como objeto de um processo hermenêutico. Este *texto* poderá colocar o sujeito-receptor diante de representações do real por ele ainda desconhecida (*efeito do real*), provocando um estranhamento (*interdisciplinaridade existencial*) que lhe possibilitará a reflexão sobre a temática abordada. Como reconhece Mara Regina de Oliveira (2006, p. 13), “Desde que exista o propósito ético de realizar um bom filme para conscientizar, para problematizar o humano, em seus múltiplos aspectos, o resultado pode ser exemplar”.

Contudo, a proposta de se trabalhar o cinema como texto é demasiadamente limitada e mesmo intelectualmente insatisfatória para se alcançar os objetivos acadêmico-pedagógicos de um ensino jurídico verdadeiramente reflexivo. Isto, pois, não avança para além da narrativa

exposta na obra, não transcendendo o discurso cinematográfico exposto na película. Detém-se apenas na análise e no questionamento do conteúdo exibido. A crítica aqui já se encontra exposta na própria narrativa fílmica e se reduz a isso. Em outros termos, o alvo, a finalidade e o objeto da interpretação são o próprio filme como *texto* – a compreensão da mensagem narrada. Tal perspectiva reduz o objeto artístico a um texto que meramente deve ser lido.

Transcender as reflexões meramente *textuais* é o objetivo da perspectiva do cinema *para a crítica*. Esta proposta vai além do viés anteriormente descrito, concebendo o filme como um *pré-texto* capaz de servir – enquanto momento estético – como mediação concreta para uma experiência crítica, como substrato inicial para a construção de sentidos e críticas mais complexas sobre o real, como uma narrativa primeira que servirá de fundamento para a construção de um novo discurso¹⁹. “Nesta perspectiva, a obra fílmica, em si, realmente não passa de uma série de ‘dicas’ – ou ‘sugestões’ – para o espectador, convites para que ele dê sentido a um trecho – ou cena significativa – do filme” (ALVES, 2006, p. 302-303).

Como explica Giovanni Alves:

O filme como pré-texto significa que o momento estético é apenas um momento particular-concreto de um processo de totalização em curso, de uma experiência crítica de um sujeito singular. Ser apenas um momento da práxis individual em busca do coletivo não anula seu valor intrínseco de elemento de auto-reflexividade crítica, mas apenas evita o viés hermenêutico-linguístico que reduz o objeto artístico meramente a um texto a ser lido. Na verdade, a vida é maior do que a arte. Considerar que o filme é um *texto* e um *pré-texto* da autoreflexividade sócio-crítica significa que, a partir do filme podemos conhecer, de imediato, no plano existencial, e de forma mediada, através de sugestões conceituais, o ser social e o complexo de individuação, apreendendo, através do grande filme, *temáticas* significativas, relações, estruturas e processos sociais predominantes na sociedade determinada. Tais relações, imagens-objeto em movimento, são apreendidos pelo sujeito receptor como vida, e não apenas em-si, mas para-si, isto é, o sujeito apreende novos significados concretos que são incorporados, na medida em que são objetos de autoreflexividade crítica (2006, p. 294-295).

Resumindo o exposto, acreditamos ser possível o uso do cinema como recurso apto a (re)pensar criticamente o real. Contudo, para que a obra cinematográfica possa atuar eficazmente como substrato inicial para a construção de novas narrativas, é necessário ir além da perspectiva pedagógica que vê o cinema meramente como *texto*.

¹⁹ Segundo Alves (2006, p. 285), esta perspectiva “nos conduz a pensar o filme não somente como *texto*, objeto de um processo hermenêutico, mas como *pré-texto* para o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de transformar o mundo (o que nos coloca diante da 10ª Tese *ad Fierbach* tão atual nos tempos de hermenêutica)”. Ainda no mesmo sentido, Rosália Duarte (2009, p. 75) afirma que “A maior parte dos filmes pode ser utilizada para discutir os mais variados assuntos. Tudo depende dos objetivos e conteúdos que se deseja desenvolver. O importante é que os professores tenham algum conhecimento de cinema orientando suas escolhas”.

Por fim, é necessário meditar sobre como poderíamos desenvolver essa perspectiva reflexiva que entrelaça arte e direito – utilizando o cinema como elemento de uma prática pedagógica reflexiva no âmbito acadêmico –, visando contribuir para a superação da atual crise no ensino jurídico para além do modelo formalista tradicional.

Com tal objetivo em mente, destacamos o questionamento proposto por Rosália Duarte antes de iniciarmos o último tópico:

Por incrível que pareça, os meios educacionais ainda vêm o audiovisual como mero complemento de atividades verdadeiramente educativas, como a leitura de textos, por exemplo, ou seja, como um recurso adicional e secundário em relação ao processo educacional propriamente dito. [...] Até quando ignoraremos o fato de que cinema é conhecimento?

Enquanto os livros são assumidos por autoridades e educadores como bens fundamentais para a educação de pessoas, os filmes ainda aparecem como coadjuvantes na maioria das propostas de política educacional. Afinal, educação não tem mesmo nada a ver com cinema? Atividades pedagógicas e imagens fílmicas são, necessariamente, incompatíveis? Por que se resiste tanto em reconhecer nos filmes de ficção a dignidade e a legitimidade culturais concedidas, há séculos, à ficção literária? (2009, p. 18-19).

4 Para além do cinema como texto – o cinema *para a crítica*

O bom filme – aquele que faz o público esquecer seus problemas – deve também fazer as pessoa pensar um pouco. (Griffith)

Gabriel Araújo de Lacerda é um dos professores que atualmente procuram utilizar a obra cinematográfica como instrumento inovador para o ensino jurídico. Em sua proposta pedagógica, Lacerda utiliza filmes cujas imagens e enredo remetem ao universo jurídico: obras que problematizam a função judicial ou a atividade advocatícia, que retratam casos célebres ou problematizam determinados institutos.

Como podemos verificar do prefácio de sua obra *Cinema e Direito – relato de uma experiência didática no campo do direito*:

O que este livro pretende fazer em primeiro lugar é, pois, convidar o aluno a lançar um olhar jurídico sobre o cinema. Tornar o cinema não só um entretenimento, mas também um foco, uma fonte, uma arena, onde seja possível descobrir, discutir, criticar, se satisfazer e se frustrar com temas, situações profissionais e dilemas do direito e de seu exercício. O cinema, o filme, o *plot*, as situações profissionais nele reveladas aparecem como relações capazes de ser juridicamente entendidas e explicadas. O cinema é direito também, é material de aula, é instrumento didático (FALCÃO, 2007, p. 8-9).

A obra em questão intenta estimular o leitor – no caso, os estudantes de Direito – a olhar o mundo juridicamente, pois, um dos principais desafios do ensino de Direito seria ensinar aos alunos – futuros advogados, juízes, promotores, etc. – como agir para lançar um olhar jurídico sobre as relações sociais. Mas o que seria isso, o *olhar jurídico*? Eis o que nos é exposto:

No fundo, todas as nossas condutas podem ser classificadas como legais ou ilegais, constitucionais ou inconstitucionais. O princípio da legalidade, segundo o qual tudo o que não está proibido é juridicamente permitido aos indivíduos, fundamenta essa ambição de totalidade do olhar jurídico. Treinar esse olhar, ir além da análise e da interpretação dos contratos ou dos dispositivos da lei e encontrar o justo ou o injusto no comportamento das pessoas na rua ou até mesmo na arte é uma das principais missões do ensino jurídico. *O olhar jurídico decodifica o mundo a partir das normas, princípios e valores da lei e da justiça. [...] Em outras palavras, formar um profissional, treinar um profissional é mais do que apenas inculcar-lhe uma técnica ou um saber. É, sobretudo, o desafio de conquistá-lo, de seduzi-lo a ver o mundo de determinada maneira. É torná-lo cúmplice e especialista de um determinado olhar* (FALCÃO, 2007, p. 7-8, grifo nosso).

Para Nielson Ribeiro Modro esta mesma orientação ou perspectiva aparece explícita já no título de seu livro, *O Mundo Jurídico no Cinema*. Com esta obra o autor objetiva

[...] selecionar e analisar filmes *que contenham em seu conteúdo questões jurídicas*, contrapondo-as com o mundo real e possibilitando assim uma visão crítica acerca destas questões levantadas. Enquanto objetivos específicos tem-se a identificação de obras cinematográficas *que tematizem ou abordem questões jurídicas sob a ótica da aplicabilidade e verossimilhança e a contraposição entre ficção e realidade jurídicas a partir dos filmes selecionados* (MODRO, 2009, p. 9, grifo nosso).

Apesar das propostas cinematográficas desenvolvidas por Lacerda e Modro certamente romperem com o modo tradicional de se ensinar Direito (leitura de códigos e textos legais), Felipe Chaves Pereira, que desenvolve uma aproximação entre Direito e Arte com suporte na teoria dos sistemas de Niklas Luhmann, tece certa crítica ao modelo construído por Gabriel Lacerda, que pode ser estendida à proposta desenvolvida por Modro:

A relação direito e cinema, como Lacerda (2007) propõe, parece excessivamente preocupada com a continuidade das idéias cristalizadas do sistema do direito, ou melhor, da dogmática jurídica. Não se busca, ali, repensar paradigmas, refletir sobre as interpretações várias acerca de um mesmo fenômeno. A reconstrução hermenêutica também parece afastada do autor. Persegue, ao menos no texto consultado é o que se pode observar, a mera opção expositiva da dogmática irrefletida, como desde há muito se faz no campo do direito. O ponto alto disso tudo seria que, antes da discussão, antiga, apresenta-se um filme como apoio “textual” (PEREIRA, 2012, p. 107).

Com base nesta crítica, facilmente podemos perceber que o modo como Lacerda e Modro se utilizam do cinema como instrumento didático no ensino jurídico não alcança o que

denominamos de cinema *para a crítica*, ou cinema como *pré-texto* (Giovanni Alves), limitando-se a problematizar a narrativa já exposta pela obra artística (filme como *texto*), onde *texto* cinematográfico se apresenta meramente como substituto do *código* ou da *doutrina*. O filme é utilizado não para pensar a realidade social em confronto com a prática jurídica – reflexão paradigmática –, mas para ensinar e comparar conceitos e institutos jurídicos (o mencionado *olhar jurídico*). Desse modo, “não vemos senão a reprodução do modelo *Law and Literature*, mas numa atualização: *Law and film*” (PEREIRA, 2012, p. 107)²⁰.

Parece-nos que a concepção de trabalho defendida por Giovanni Alves – agora fundamentada em Gadamer – segue no mesmo sentido da crítica feita por Felipe Chaves:

Em primeiro lugar, a interpretação hermenêutica do filme não deve ser considerada uma mera “aplicação” de conteúdos analítico-categoriais na obra filmica. A operação hermenêutica deve partir da *estrutura filmica* para o *arcabouço teórico analítico* e não o contrário. O objeto para o qual se dirige a nossa “aplicação” determina, desde o início e em sua totalidade, o conteúdo efetivo e concreto da compreensão hermenêutica. Diz Gadamer: “‘Aplicar’ não é ajustar uma generalidade já dada antecipadamente [o arcabouço teórico-analítico – G.A] para desembaraçar em seguida os fios de uma situação particular”. E observa: “Diante de um texto, por exemplo, o intérprete não procura aplicar um critério geral a um caso particular: ele se interessa, ao contrário, pelo significado fundamentalmente original do escrito [no caso, o filme G.A] de que se ocupa” (ALVES, 2006, p. 296).

Esta substituição de um *texto* por outro, acima criticada, parece ser perceptível, ainda que implicitamente, no seguinte trecho do prefácio da obra de Lacerda:

Não é usual, nas quase mil faculdades de direito existentes no Brasil, usar o cinema como matéria prima das aulas. Na imensa maioria delas, a matéria-prima é tão-somente a doutrina jurídica conforme os manuais, com um adendo, aqui e ali, da jurisprudência pertinente ou da experiência prática profissional não-sistematizada do professor – que,

²⁰ Nas palavras de Carla Faralli (2006, p. 54): “Uma abordagem particular dos temas da interpretação provém de um movimento que se afirmou sobretudo nos Estados Unidos nos anos de 1980, conhecido como ‘direito e literatura’. Nele é possível identificar, ao menos no início, duas linhas diferentes, definidas como ‘direito como literatura’, ou ‘direito na literatura’ e ‘direito como literatura’ ou ‘literatura no direito’. Muito sinteticamente, a primeira sustenta que os grandes clássicos da literatura oferecem contribuições importantes para a compreensão do direito, a segunda, por sua vez, aplica aos textos jurídicos métodos e instrumentos de análise e de interpretação elaborados pela crítica literária, partindo da premissa de que o direito é uma história a ser interpretada como qualquer outra história literária”. Com a mesma proposta de Felipe Chaves Pereira – procurando realizar um acoplamento estrutural entre arte e direito a partir do cinema e visto sob o marco teórico do pensamento de Niklas Luhmann – apontamos a monografia de conclusão de curso de Daniela Rodrigues Alves, *Sobrevoando verdes campos: um estudo sobre a perspectiva interdisciplinar “Direito e Cinema”* (2005); bem como a monografia de conclusão de curso e a dissertação de mestrado de Nádia Teixeira Pires da Silva: *A imagem do direito e a imagem como direito na sociabilidade contemporânea*. Esboço para uma observação sociológica desde a matriz sistêmica de Niklas Luhmann (2008); *A Produção do Direito no Cinema: um estudo sociológico* (2011), respectivamente. Tais estudos foram desenvolvidos sob orientação da prof. Juliana Neuenschwander Magalhães, que coordena um grupo de pesquisa em “Cinema e Direito” na URFJ.

em geral, é um professor fora da faculdade, antes de ser professor da faculdade (FALCÃO, 2007, p. 8).

Assim, a proposta descrita Joaquim Falcão e desenvolvida por Gabriel Lacerda se dirige ao uso do cinema como matéria-prima no ensino jurídico, em complemento aos manuais doutrinários. Não se problematiza *como* usar o cinema, ou *como* este pode servir para a reflexão do real, basta apenas usá-lo como *texto* doutrinário – ou, o que é ainda pior, como situação hipotético-existencial para que o aluno possa lançar este “olhar jurídico”, ou seja, a mera “aplicação” conceitual criticada por Alves.

Nielson Modro também constata que o cinema ainda é um recurso pouco explorado em sala de aula, apontado pelo menos duas situações comuns: (i) a do professor despreparado tecnologicamente, que não consegue se valer adequadamente dos novos elementos didáticos colocados à sua disposição; (ii) e a do professor que se encontra tecnologicamente habilitado, mas não possui tais recursos em seu ambiente de trabalho.

Modro (2006, p. 24) acertadamente lembra que a eficácia no uso de diferentes recursos didáticos no auxílio do processo ensino-aprendizagem dependerá do seu correto uso. Não deve encarar este recurso auxiliar como se fosse capaz de substituir a aula ou professor, como se o filme ensinasse por si só, não sendo necessário um processo dialógico e interpretativo posterior. Muito menos se deve encarar o filme como uma espécie de tapa-buraco para a falta de professores – situação problemática por si só e que não necessita de maiores aprofundamentos críticos (MODRO, 2005).

Não é o caso, aqui, de se negar um cariz crítico às propostas que trabalham o cinema como *texto* – de fato, as denominamos de cinema *como* crítica. Como exposto anteriormente, ainda que encarado como *texto*, a obra cinematográfica constitui-se num *texto* (narrativa) de caráter específico, e é justamente esta especificidade do filme como *arte total* que proporcionará ao espectador o impacto do *efeito do real* experienciando uma *interdisciplinidade existencial* (inter-relação existencial entre o racional e o emocional) devido a esta *antromofização* (cinematográfica) *do real*. Contudo, aqui o caráter de criticidade se encontra demasiadamente limitado, dependendo do conteúdo já exposto na obra artística – que poderá apresentar-se como questionador ou legitimador do *status quo*. Com tal perspectiva perde-se o caráter heurístico do filme, contribuindo apenas para a (in)validação de determinados conteúdos disciplinares ou práticas profissionais.

Portanto, ainda que o uso do cinema como prática pedagógica constitua importante inovação no ensino de Direito, não atingiremos o verdadeiro potencial reflexivo que a obra artística nos proporciona se nos limitarmos a problematizar o filme apenas como uma ilustração de um conteúdo disciplinar, como mero *texto* a ser analisado – o filme como *código*. É necessário ir além da crítica (ou conteúdo) já exposta no filme, transcender o narrado penetrando no *não-dito*, nos silêncios eloquentes das personagens e situações apresentadas, retomar a vivência proporcionada pela experiência cinematográfica a fim de (re)pensar o direito criticamente (seus fundamentos, sua legitimidade, sua eficácia, suas contradições e como ele poderá se apresentar como ideologia maquiando os conflitos sociais) a partir de nossa faticidade, de nosso horizonte contextual socialmente compartilhado.

Este acoplamento entre Direito e Arte, no caso o cinema, poderá ser uma alternativa didática para tornar presente o *fático*, a *dimensão existencial* e singular do “caso concreto” – tão esquecido em nosso sistema educacional demasiadamente preocupado com uma construção abstrata do ordenamento jurídico – nos moldes de uma vetusta *jurisprudência dos conceitos*.²¹ O cinema, enquanto *arte total*, poderá nos instigar a ir além daquilo que se encontra posto – pela sociedade ou no âmbito dogmático-doutrinário – nos proporcionando a *impressão do real*, evidenciando que a complexidade do *mundo da vida* não cabe nos conceitos jurídicos estandardizados por uma cultura manualesca de caráter simplificante (estariamos presenciando uma nova revolta da vida contra os códigos?)²².

Como aponta Irene Tavares de Sá (1976, p. 5):

Quando o educador descobre as múltiplas possibilidades didáticas do cinema, terá em suas mãos um precioso instrumento de motivação. Isto sem obscurecer o valor do cinema em si, como meio de comunicação e expressão artística. Sua presença, positiva ou negativa, na educação é inegável.

O filme poderá servir ao professor de *pré-texto* para a problematização de temas complexos, como os fundamentos do campo jurídico em uma sociedade que ainda não conseguiu erradicar problemas básicos e efetivar direitos humanos mínimos, a legitimidade do processo democrático e da dominação que se estabelece a partir do modelo de Estado adotado. Enfim, não

²¹ Conferir a clássica crítica de Ihering intitulada *No céu dos conceitos jurídicos* [“*Im juristischen Begriffshimmel*”, 1884] (IHERING, 2015, p. 277-348).

²² Referimos-nos ao conhecido panfleto de Gaston Morand, *A revolta dos fatos contra os Códigos* (1945) [“*La révolte du droit contre le code*”].

se trata de abordar como tais temas são transmitidos pelos filmes (*texto*), mas sim de utilizar o cinema como instigação à reflexão, como induzimento ao pensamento heurístico, como pré-texto para o desvelamento do que se encontra velado a fim de construir novos discursos²³. Eis o modo como concebemos a inter-relação do jurídico com a obra cinematográfica²⁴.

Considerações finais

Penso que o único papel do cinema é o de incomodar, de contradizer idéias preconcebidas, e ainda mais os esquemas mentais preexistentes a tais idéias: fazer com que o cinema não seja confortável. (Jacques Rivette)

O ensino jurídico brasileiro encontra-se em crise, tendo sido alvo de crítica por parte dos mais diversos juristas e doutrinadores. Essa crise é estrutural e pode ser analisada sob os mais diversos enfoques, constituindo-se num dos problemas mais complexos a ser solucionado em nosso tempo. A profundidade é tamanha, que muitas das características que se encontravam presentes quando da fundação dos cursos jurídicos no Brasil ainda não foram devidamente superadas. Em geral, o ensino continua sendo ministrado segundo o tradicional modelo de

²³ Para Nélio Parra e Ivone Parra: “O filme educativo, como qualquer outro elemento audiovisual, não deve, pois, ser encarado como algo raro, uma atividade extraclasse com um ‘sabor de festa’. É instrumento, é ferramenta de trabalho e só deve ser usado se, de fato, trouxer contribuição efetiva à aula. [...]. O aspecto fundamental da utilização de qualquer recurso audiovisual é impedir a passividade do aluno frente a ele. [...]. Após a projeção, continua o aproveitamento do material projetado: desde o simples interrogatório, até técnicas mais dinâmicas de ensino. O trabalho em grupo para analisar o conteúdo do filme; um estudo dirigido para verificar a compreensão e reforçar pontos importantes; um problema a ser resolvido pela classe em grupo ou individualmente; projetos, pesquisas, leituras adicionais, um sem limite de técnicas renovadas para fixar, desenvolver, ampliar as informações trazidas pelo material audiovisual. Outras formas do cinema educativo podem ser pensadas, com o filme: *servindo* como elemento importante na apresentação dos relatórios de grupos de alunos, como um clímax de atividades anteriores; *servindo* de motivo para painel, debate; *sendo utilizado* para estudo individual, resolvendo casos de heterogeneidade em ritmo de aprendizagem dos alunos, conhecimentos anteriores, problema de perda de informações, devido a faltas.

Muitas sugestões podem ser adotadas, mas o importante é que todas elas tenham como preocupação o aluno que aprende, com suas limitações, é verdade, mas com todo o seu potencial de reflexão, de análise, de críticas; que todas se preocupem com o material em si, mas, mais e principalmente, com aquele que aprende (PARRA; PARRA, 1985, p. 142).

²⁴ Em nosso entendimento, vários professores têm adotado tal postura no ensino jurídico, como a professora Juliana Neuenschwander Magalhães – apontado anteriormente – e a professora Mara Regina de Oliveira na PUC-SP, que vem problematizando a noção de legitimidade por meio de obras cinematográficas. Nesta última linha temática, ressaltamos a dissertação de mestrado de Vanessa Vilela Berbel, *A legitimação da democracia: observações do cinema na modernidade brasileira* (2012), sob a orientação de Mara R. de Oliveira. Necessário registrar aqui que esta imbricação entre cinema e arte já era feita por Luis Alberto Warat desde o início dos anos 90. Cf. Revista *Cinesofia - desde la mirada: cinema, filosofia, psicanálise, direito, política, ecologia*. Ano 1, número de apresentação, verão de 1994.

educação bancária. Um dos problemas correntemente apontados é o distanciamento do conteúdo lecionado com a realidade social existente no país – uma constante abstração conceitual que afasta a faticidade, o mundo da vida, dos bancos acadêmicos.

Longe de ser a solução para a crise educacional vigente, o uso do cinema como prática pedagógica aparece como um recurso instrumental a fim de mitigar este hiato criado entre ensino puramente conceitual e realidade existencial.

Não descuidamos das advertências de Adorno, que critica o cinema como instância da *indústria cultural* capitalista – que submete o trabalhador à dominação ideológica em seu momento de ócio, quando busca se afastar do labor massificado – e das análises de Bernadet, que apresenta o cinema como o cinema como criação artística da burguesia que procura dominar pelo discurso da imagem como reprodução neutra do real.

Apesar de tais posicionamentos críticos, concordamos com Benjamim ao desenvolver uma teoria otimista da arte como possibilidade de libertação e conscientização dos espectadores. Conforme a citação de Walter Salles na epígrafe, o cinema pode agir como instrumento de compreensão do mundo e não de banalização. Isto, pois, a obra cinematográfica se apresenta como *arte total* – que engloba em um momento único todas as demais artes – propiciando o “efeito do real”, gerando no espectador uma *interdisciplinaridade existencial* – união do racional com o emocional – antropomorfizando o real.

Entretanto, para que o cinema possa ser bem utilizado, é necessário ir além das propostas que encaram o filme apenas como *texto* (cinema como crítica) a ser estudado em sala de aula, tolhendo as possibilidades de significação e problematização da relação narrativa/realidade, não indo além do proposto pela obra artística e – no pior dos casos – apenas ficar tentando analisar conteúdos de dogmática jurídica na obra cinematográfica.

É preciso transcender tal proposta, encarando o filme como *pré-texto* (cinema para a crítica). Significa que o momento estético é apenas o primeiro momento particular-concreto para um processo de experiência de autorreflexividade crítica, que é *a partir* – e para além – do filme que podemos deixar de encarar o direito apenas como sistema normativo conceitual e abstrato para encará-lo como práxis social. Isso não significa ensinar o espectador a lançar um olhar jurídico sobre o filme, mas sim (re)pensar criticamente o paradigma, a legitimidade, a efetividade e a ideologia que envolvem as relações sociais que denominamos de fenômeno jurídico.

Referências

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- ADORNO, Theodor W. A indústria cultural. In: COHN, Gabriel (Org.). **Comunicação e indústria cultural**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1978.
- _____. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALVES, Giovanni. Cinema como experiência crítica. Uma hermenêutica do filme. In: TRABALHO e cinema: o mundo do trabalho através do cinema. Londrina: Praxis, 2006.
- BARBOSA, Rui. Reforma do ensino secundário e superior. In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1942. v. IX, tomo I.
- _____. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. In: OBRAS completas. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947. v. X, tomo I - IV.
- BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: MAGIA e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1.
- BERBEL, Vanessa Vilela. **A legitimação da democracia**: observações do cinema na modernidade brasileira. 2012. Dissertação. (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BERNADET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BITTAR, Carlos Eduardo Bianca. **O direito na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- _____. **Direito e ensino jurídico**: legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.
- CALDEIRA, Anna M. S.; Z Aidan, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Lívia Maria F. (Orgs.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FALCÃO, Joaquim. Prefácio. In: LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema** - Relato de uma experiência didática no campo do direito. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.
- FARALLI, Carla. **A filosofia contemporânea do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FARIA, José Eduardo O. C. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HUPFFER, Haide Maria. **Ensino jurídico e compromisso social**: a extensão como prática de transformadora do currículo. São Leopoldo: Casa Leiria, 2008.
- IHERING, Rudolf von. En el cielo de los conceptos jurídicos – fantasia. In: JURISPRUDENCIA en Broma y en Serio. Madrid: Reus editorial, 2015.

537 RODRIGUES, Renê Chiquetti; SANTOS, Diego Prezzi; OLIVEIRA, José Sebastião de. Cinema e o ensino do Direito: elementos para uma reflexão acerca das possibilidades de crítica a partir do uso do cinema como recurso pedagógico no ensino jurídico.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: Ides, Letra Capital, 1999.

LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema** – Relato de uma experiência didática no campo do direito. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

MARTINEZ, Renato de Oliveira. **Direito e cinema no Brasil**. Perspectivas para um campo de estudo. (Dissertação) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação: usando o cinema na sala de aula**. Joinville: Casamarca, 2005.

_____. **Cineducação 2: usando o cinema na sala de aula**. Joinville: UNIVILLE, 2006.

_____. **O mundo jurídico no cinema**. Joinville: Nova Letra, 2009.

MORAND, Gaston. **La révolte du droit contre le code: la révision nécessaire des concepts juridiques** (contrat, responsabilité, propriété). Paris: Recueil Sirey, 1945.

OLIVEIRA, Mara Regina de. **Cinema & filosofia do direito**. Rio de Janeiro: Corifeu, 2006.

ORDEM dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. **OAB ensino jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

_____. Conselho Federal. **OAB recomenda: um retrato dos cursos jurídicos**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2001.

PARRA, Nélio; PARRA, Ivone C. da Costa. **Técnicas audiovisuais de educação**. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Pioneira, 1985.

PEREIRA, Felipe Chaves. Luzes! Câmera! Direito! Reflexões sobre uma aproximação direito e cinema a partir da matriz teórica de Niklas Luhmann. **Revista dos Estudantes de Direito da UNB**, Brasília, n. 10, 2012.

RIBEIRO, Deiva Mara Delfini Batista. Prática pedagógica reflexiva e os fenômenos educativos e sociais no cotidiano escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 187-196, 2º sem. 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (Org.). **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

SÁ, Irene Tavares de. **Cinema – presença na educação**. Rio de Janeiro: Editora Renes Ltda, 1976.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011. p. 95-110.

_____. Hermenêutica e ensino jurídico em ‘terrae brasilis’: ainda a questão da resistência positivista”. In: SPENGLER, Fabiana Marion; LUCAS, Douglas Cesar. (Orgs.). **Conflito, jurisdição e direitos humanos** - (des)apontamentos sobre um novo cenário social. Ijuí: Unijuí, 2008a. v.1, p. 209-242. v. 1

_____. Ensino jurídico e sofisticação teórica: uma imbricação necessária. **Cadernos Camilliani**, Espírito Santo, v. 10, p. 11-28, 2010.

_____. O Ensino Jurídico e a Pós-Graduação: o olhar prospectivo de Paulo Henrique Blasi. In: CARLIN, Volnei Ivo. (Org.). **Grandes temas de direito administrativo** - homenagem ao professor Paulo Henrique Blasi. Campinas: Millennium, 2008b. p. 499-516.

538 RODRIGUES, Renê Chiquetti; SANTOS, Diego Prezzi; OLIVEIRA, José Sebastião de. Cinema e o ensino do Direito: elementos para uma reflexão acerca das possibilidades de crítica a partir do uso do cinema como recurso pedagógico no ensino jurídico.

Renê Chiquetti Rodrigues - Universidade Federal do Paraná UFPR.
Curitiba | PR | Brasil. Contato: rene.rodrigues@outlook.com

Diego Prezzi Santos - Faculdade Autônoma de Direito - FADISP.
São Paulo | SP | Brasil. Contato: diegoprezzi@yahoo.com.br

José Sebastião de Oliveira - Centro Universitário de Maringá.
Maringá | PR | Brasil. Contato: jose.oliveira@unicesumar.edu.br

Artigo recebido em: 20 nov. 2014 e
aprovado em: 10 jun. 2015.