

DA TEORIA À PRÁTICA PENAL EM SALAS DE AULA (OU SOBRE OS DESAFIOS E CAMINHOS PARA A SOLIDIFICAÇÃO DE UM RACIOCÍNIO METODOLOGICAMENTE ORIENTADO EM DIREITO PENAL)¹

FROM THEORY TO CRIMINAL PRACTICE IN CLASSROOMS (OR ON THE CHALLENGES AND PATHS TO SOLIDIFYING METHODOLOGICALLY ORIENTED REASONING IN CRIMINAL LAW)

Samuel Moraes²

Pablo Alves de Oliveira³

Resumo

Este estudo pretende analisar os desafios e caminhos para o ensino jurídico-penal no Brasil, sobretudo no que toca à relação entre teoria e prática e à estruturação de uma estratégia docente que leve em consideração o fator motivacional e o fomento a um raciocínio jurídico metodologicamente orientado. Isso demandou a fixação de alguns pontos de partida, como a relação entre o alegado ensino formalístico-dogmático e o ensino da dogmática jurídico-penal, os tipos de formação jurista, o papel desempenhado pelo docente e o contexto interno de alguma tendência à teorização abstrata. Concluído que a educação em Direito Penal não pode ignorar que as

¹ Este estudo é resultado das atividades desenvolvidas durante o estágio de docência do mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, realizado pelo segundo autor sob a supervisão do primeiro durante o segundo semestre letivo de 2023. *O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.*

² Mestre em Direito pela PUC Minas

³ Professor de Direito Penal da PUC Minas. Doutor em Direito pela PUC Minas.

construções teóricas se voltam a resolver problemas concretos, identificou-se no método de resolução estruturada de casos uma estratégia para que o aluno relacione concretamente teoria e prática, momento após o qual julgou-se conveniente elencar as vantagens e desvantagens de uma eventual incorporação metodológica. Neste momento, encerrou-se a pesquisa bibliográfica; a partir daí, esta pesquisa, de caráter indutivo, recorreu à técnica da observação participante, coletando-se dados empíricos para formular conclusões aderentes à realidade das coisas. No fim, foi possível traçar um esboço do perfil do estudante, não se identificando óbice à incorporação pedagógica do método de resolução de casos.

Palavras-chave

Educação jurídica. Crise. Dogmática jurídico-penal. Teoria e prática. Métodos de resolução de casos.

Abstract

This study aims to analyze the challenges and paths for criminal law education in Brazil, especially with regard to the relationship between theory and practice and the structuring of a teaching strategy that takes into account the motivational factor and the promotion of methodologically oriented legal reasoning. This required the establishment of some starting points, such as the relationship between the alleged formalistic-dogmatic teaching and the teaching of criminal law dogmatics, the types of legal training, the role played by the teacher and the internal context of any tendency towards abstract theorizing. Having concluded that education in Criminal Law cannot ignore the fact that theoretical constructions are aimed at solving concrete problems, the case resolution method was identified as a possible strategy for students to concretely relate theory and practice, at which point it was deemed appropriate to list the advantages and disadvantages of a possible incorporation. At this point, the use of bibliographic research was terminated; from then on, this research, of an inductive nature, used the technique of participant observation, collecting data to formulate conclusions that adhere to the reality of things. In the end, it was possible to outline the student's profile, and no obstacles were identified to the incorporation of case-solving methods.

Keywords

Legal education. Crisis. Criminal Law dogmatics. Theory and practice. Case resolution methods.

1 INTRODUÇÃO

É comum a afirmação de que a educação jurídica brasileira se encontra em *crise*.⁴ A par disso, este estudo questiona se ainda há espaço para

⁴ Em sua tese de doutoramento, o primeiro autor deste estudo encontrou *quarenta e quatro* problemas do ensino jurídico relatados na literatura especializada. Antes, porém, fez-se uma advertência: o termo *crise* não pode ser utilizado no sentido de uma decadência conjuntural, pois boa parte dos problemas são reportados desde a fundação dos cursos de Direito no país; por isso, a palavra crise só pode ser compreendida no “sentido de tensão, disputa, conflito”. Em uma aproximação bastante estreita, os problemas encontrados foram divididos em três grupos: (i) *problemas funcionais* (relacionados ao excesso de profissionais jurídicos, não raramente despreparados no mercado de trabalho; à identidade dos operadores jurídicos – impactados com uma realidade profissional burocratizada e comprometida acriticamente com seus próprios interesses e com o poder –; e à ilegitimidade dos profissionais do Direito); (ii) *problemas operacionais* (relativos aos currículos, aos aspectos didáticos-pedagógicos dos cursos e à sua administração); e (iii) *problemas estruturais* (relacionados aos aspectos políticos, ideológicos e epistemológicos da educação jurídica brasileira, estes últimos ligados a um método lógico-formal em boa parte influenciado pelo positivismo jurídico, o qual, dentre outros efeitos, provocaria um fechamento operacional e discursivo do Direito e do ensino jurídico). Sobre o tema, as dificuldades de sua superação a médio e longo prazo e a articulação de uma proposta de aprendizagem mediada, fundada sobretudo no fator motivacional, ver: OLIVEIRA, Pablo Alves de. *O ódio à educação e a democratização radical da educação jurídica através da aprendizagem mediada significativa: proposta de um novo modelo para os cursos de Direito (Ou como transformar a sala de aula numa mesa de bar?)*. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Também, apontando a superficialidade dos manuais, a dificuldade do discurso a se sustentar, “o mal-estar de dar aulas de direito” e “crise” instalada pela angústia: ROSA, Alexandre Moraes da. Direito e Processo Penal juntos? (des)Caminhos do ensino jurídico. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, vol. 1, n. 1, 2015, p. 210-211. Ainda, sustentando que o campo do Direito Penal no Brasil se encontrava, já na década de 90, em uma encruzilhada de difícil solução decorrente das “contradições

uma reflexão teórica sobre os modelos de aprendizagem capazes de formar melhores penalistas. Entre os problemas, foca-se em um: a relação da teoria com a prática. A partir dele, analisa-se as possibilidades de incorporação de metodologias de análise de casos em salas de aula, seja porque podem exercer algum impacto na *motivação* dos alunos, seja porque aparentemente úteis para o estímulo de modelos que prezem por um *raciocínio jurídico estruturado*.

Em termos metodológicos, o trabalho utiliza duas técnicas de pesquisa: durante as quatro primeiras seções, prevalece o uso da *revisão bibliográfica*; na quinta seção, recorre-se à *observação participante* e ao *estudo de caso*, submetidos à análise quantitativo-qualitativa.⁵ Neste momento, a análise é baseada, sobretudo, nas respostas aos questionários submetidos a 38 (trinta e oito) alunos do quinto período do curso de Direito da PUC Minas que cursaram a disciplina “Crimes em Espécie II” no segundo semestre de 2023.

Em seu desenvolvimento, o estudo é organizado da seguinte forma: inicialmente (2, *infra*), promove-se uma aproximação sobre o atual estado da educação em Direito Penal no Brasil, identificando os principais problemas diagnosticados pela literatura. Entre eles, aponta-se que prevalece uma estratégia de ensino dogmático-formalista, a partir da qual se exige do aluno, principalmente, a capacidade de memorização. Antes de aderir integralmente a essas críticas, o estudo

da modernidade”: CAMARGO, Antonio Luís Chaves. Contradições da modernidade e Direito Penal. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 16, p. 114-126, 1996.

⁵ A estratégia da observação participante, na qual o pesquisador e os observados encontram-se em uma relação de interação, dá-se porque o artigo é fruto da experiência dos autores com o estágio de docência. Portanto, o texto também reflete uma percepção baseada na experiência e observação pessoal e está sujeito às impressões subjetivo-valorativas dos autores sobre o tema, ainda que com algum respaldo empírico.

aponta o papel da memorização dos conceitos e definições no Direito Penal (2.1, *infra*) e discorre sobre a diferença do ensino dogmático para o ensino *da* dogmática do Direito Penal (2.2, *infra*). Esta última consideração conduz o trabalho à análise do estatuto atual da dogmática (2.2.1, *infra*), indicando qual é a sua efetiva contribuição para a sociedade, o que se perde abandonando-a e qual o lugar de uma crítica que a acuse de uma “*germanofilia irrefletida*”. Na sequência, postas as ressalvas e anunciado como o texto compreende o Direito Penal, analisa-se os tipos de formação jurista (3, *infra*), a fim de averiguar a possibilidade de incorporação de métodos de análises de casos, em geral, nas práticas pedagógicas brasileiras. Antes de se avançar para o estudo das vantagens e desvantagens desta metodologia, o estudo discorre sobre o papel do docente enquanto principal afetado por uma mudança desta natureza (3.1, *infra*) e as relações entre a teoria e a prática (3.2, *infra*). Após, buscando avaliar os ganhos do rompimento da cisão entre a dimensão abstrata com a concreta, reflete-se sobre as possibilidades e limites da utilização do método de estudo de casos para fins pedagógicos (4, *infra*). Ao fim, posta toda a dimensão teórica do estudo, analisa-se o resultado dos dados obtidos com a segunda técnica empregada na pesquisa: a observação participante e as respostas das entrevistas feitas com os alunos (5, *infra*).

Como resultado, conclui-se não haver óbice incontornável para a incorporação de métodos que foquem na aproximação da teoria com a prática e na estruturação de modelos de raciocínio jurídicos estruturados, como, *v. g.*, o método de resolução de casos.

2 APROXIMAÇÃO SOBRE O ESTADO DO ENSINO PENAL NO BRASIL

Se há alguma concordância frente à afirmação de que o ensino jurídico brasileiro enfrenta problemas, variados são os fatores apresentados. De um lado, já foi dito que os cursos jurídicos no Brasil são marcados pela transmissão oral meramente reprodutora de normas, sem a devida contextualização de suas bases. Este modelo dogmático-formal, na melhor das hipóteses, desenvolveria exímios *técnicos-legalistas*, crentes em uma neutralidade ilusória e subservientes a um pensamento acrítico e a-histórico que tomaria a norma sempre como algo ideal.⁶ De outro lado, afirmou-se que as rígidas grades curriculares são elaboradas mirando uma formação *enciclopédica*,⁷ viabilizada,

⁶ Cf.: SILVA E SILVA, Artenira da; SERRA, Maiana Cibele de Mesquita. Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. *Revista Quaestio Iuris*, vol. 10, n. 4, Rio de Janeiro, 2017, p. 2616 ss. Sobre a “racionalidade penal moderna” possuir, como característica, a naturalização da estrutura normativa no momento da teorização, conferir: PIRES, Álvaro. A racionalidade penal moderna, o público e os direitos humanos. *Novos Estudos Cebrap*, vol. 68, n. 3, 2004, p. 39-43. Sobre a diferença entre *reproduzir palavras* e *produzir discursos*, relacionando-a com a dicotomia *formação* e a *informação* do estudante, ver: CORRÊA CAMARGO, Beatriz. Ensaio sobre o ensino do Direito Penal no Brasil – Ao mesmo tempo: Apontamentos sobre a nova ciência penal brasileira. *Revista Criminalis*, vol. 2, n. 1, 2022, p. 24. Também, indicando que uma “crítica formulada ao ensino jurídico brasileiro é a reprodução de um saber jurídico que ignora a realidade social, tornando o primeiro menos eficaz na construção de respostas para os problemas encontrados na sociedade”: FLORÊNCIO FILHO, Mauro Aurélio; BARRETO, Luiz Augusto Rutis. Na prática, a teoria é outra: reflexividade no ensino jurídico-penal e os aportes de Marc Galanter. *Revista Direito Mackenzie*, vol. 18, n. 1, 2024, p. 1-20.

⁷ Cf.: LIEBRECHT, Johannes. Há o que aprender com os alemães. O perfil da educação jurídica na Alemanha. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 16, n. 1, 2015, p. 145. Em tom crítico, Roberto Lyra afirmou ser importante não conservar o “cunho enciclopédico dos programas em geral”, pois, dentre várias razões, “é impossível desenvolver, ainda sumariamente, toda a teoria jurídica pertinente”, além de o “diploma destina(r)-se ao exercício profissional da advocacia” (LYRA, Roberto. *Guia do ensino e do estudo de Direito Penal*. Rio de

preponderantemente, a partir do contato com *aulas expositivas*. Estas aulas teriam como objetivo a transmissão de um largo conteúdo a ser *memorizado* pelos alunos para fins avaliativos, sem *preocupação metodológica*.⁸ Isso, ao final, levaria os alunos a conviverem com a *falta de sintonia* entre a forma de raciocínio jurídico que se pretende transmitir e a forma como tal conhecimento é cobrado nos principais âmbitos de interesse profissional,⁹ fenômeno que se soma ao próprio distanciamento da *teoria* com a *prática*.¹⁰

Janeiro: Forense, 1956, p. 6 ss.). Igualmente: “[o] problema central do ensino do direito no Brasil é sua fixação numa abordagem ao mesmo tempo enciclopédica, exegética e escolástica do direito brasileiro vigente. [...] O resultado dessa mania é ocupar o tempo tanto do professor quanto do aluno com informações que entram na memória e saem dela sem deixar o resquício de uma capacidade analítica fortalecida.” (MANGABEIRA UNGER, Roberto. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. *Revista De Direito Administrativo*, 243, 2006, p. 118 ss).

⁸ KELLNER, Alexander Leonard Martins. Um ensaio sobre diferentes possibilidades para aprimorar o ensino jurídico no Brasil: Der Gutachtenstil. *In*: LEAL, Fernando (org.). *Cadernos FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, v. 13, 2022, p. 140.

⁹ Enquanto nas aulas prevalece o método expositivo, as provas da OAB ou de concursos públicos exigem, sobretudo, a “memorização do conteúdo dos textos jurídicos ou a posição de certos doutrinadores famosos ou dos tribunais superiores”. Cf.: BOGOSSIAN, André. Ensinando a “pensar como um operador do Direito” e algumas dificuldades do uso de métodos de ensino baseados na análise de casos no Brasil. *In*: LEAL, Fernando (org.). *Cadernos FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, v. 13, 2022, p. 85.

¹⁰ CORRÊA CAMARGO, Op. cit., p. 21, aponta que um exemplo de dogmatismo distanciado da prática nas salas de aula passa pela imersão teórica no *conceito de ação* e as querelas envolvendo o *causalismo* e o *finalismo* sem apontar qual a consequência prática dessa distinção teórica para a definição da responsabilidade criminal em situações concretas. Por sua vez, apontando que esse estado de coisas, por cingir tão fortemente a teoria e a prática, poderia impactar na própria *motivação* do aluno, dado

Sem método, aponta-se também que cada estudante apenas aprende *o Direito Penal que lhe ensinaram*, ficando a aquisição de conhecimentos dependente das habilidades didáticas do docente. O impacto disso seria pernicioso, pois naturalizaria a ideia de que não existe um *Direito Penal objetivo* do qual o saber científico deve partir para tentar reconstruí-lo e aplicá-lo racionalmente ou desenvolver as críticas necessárias no campo ético-normativo. Além disso, a falta de sistematicidade metodológica levaria o estudante a ter dificuldade em abordar as disciplinas ou diferenciar o que é importante do que não é. Os reflexos igualmente não deixariam de ser sentidos no exercício profissional: no campo prático, os escritos das partes e as decisões terminam desnecessariamente extensos, desordenados, argumentativamente débeis e/ou lexicamente obscuros.¹¹

A todos esses problemas, soma-se mais um: *a perda de motivação dos alunos*. Se o fator motivacional é decisivo para a orientação de uma prática docente adequada,¹² chega-se à conclusão de que, no Brasil, o trabalho docente é ainda redobrado, pois, mesmo normalmente declarando pretensões e projetos profissionais ambiciosos, os

que dificilmente enxerga nos conteúdos ministrados em sala uma finalidade útil para a formação profissional: OLIVEIRA, *Op. cit.*, p. 212.

¹¹ Este é o cenário também no solo argentino. Ver: VERDE, Alejandra. Apuntes pedagógicos sobre el método alemán de solución de casos penales, *En Letra: Derecho Penal*, ano 8, n. 15, 2022, p. 72-74.

¹² Nesse sentido: “A motivação talvez seja o elemento mais decisivo para o sucesso acadêmico e profissional do aluno. [...] A motivação e a curiosidade são fundamentais para que a atenção requerida pela aprendizagem seja eficaz.” (GALUPPO, Marcelo. *Introdução à vida acadêmica II: Manual do professor – Um guia de Metodologia do Ensino para professores de cursos superiores*. São Paulo: Editora Dialética, 2022, p. 32-33).

estudantes parecem desmotivados e não se dedicam suficientemente aos estudos.¹³

Em uma visão mais pessimista, sentenciou-se que o ensino de direito no Brasil, da forma como está, não presta “nem para ensinar os estudantes a exercer o direito, [...] nem para formar pessoas que possam melhorar o nível da discussão dos nossos problemas”; representando um desperdício que frustra, simultaneamente, alunos e professores. Em termos de resultado, a aprendizagem “continua distante tanto de um pensamento verdadeiramente teórico quanto de uma utilidade profissional imediata”.¹⁴ Ao final, mesmo com programas enciclopédicos, nem mesmo profissionais seriam preparados pelas faculdades de Direito.¹⁵

Diante deste cenário desanimador, é de se questionar se ainda há espaço para uma reflexão teórica sobre os modelos de formação de penalistas. Chegou-se ao ponto final, *i. e.*, ao esgotamento da capacidade de ensino e formação do discente ou ainda é possível contribuir, mesmo que minimamente, para uma mudança nesse estado de coisas?

2.1 Antagonismo entre *memorizar* definições e *conhecer* do Direito?

Apesar de concordarmos com boa parte da análise exposta no início desta seção, parece prudente anunciar, de plano, as excepcionais

¹³ OLIVEIRA, *Op. cit.*, p. 23.

¹⁴ MANGABEIRA UNGER, *Op. cit.*, p. 114-115.

¹⁵ Constatando isso, Roberto Lyra conclui: “Contentemo-nos, pois, com o mínimo, não restaurando as faculdades de *leis* ou de *jurisprudência*, mas substituindo os *rábulas*, formados ou não, os corretores, comissários ou despachantes da advocacia por advogados propriamente ditos. Doutos e não doutores. Aliás, o *bacharel*, que se intitula *doutor*, atribui-se falsa qualidade.” (LYRA, *Op. cit.*, 1956a, p. 6 ss.).

ressalvas feitas para os fins deste estudo. A rigor, elas representam mais uma cautela para se evitar uma generalização apressada do que uma real oposição ao estado de coisas acima descrito.

A *primeira* delas diz respeito ao eventual antagonismo entre a *memorização* do conteúdo estudado e o *conhecimento jurídico* em si mesmo. Isso porque uma das críticas ao atual modelo de ensino dominante sugere que, tanto a formação jurídica, quanto o ingresso nas atividades profissionais principais, dependem da aprovação em provas que exigem do candidato, sobretudo, a capacidade de *decorar* conceitos e definições ou posicionamentos doutrinários e jurisprudenciais majoritários.¹⁶ No entanto, antes de se concluir até que ponto deve-se aderir a esta crítica, é preciso verificar se há mesmo o antagonismo alegado ou se a memorização ainda constitui um aspecto não desprezável no processo de aprendizagem.

Pode-se dizer que “definir é uma atividade intelectual relacionada com a organização cognitiva do mundo que nos cerca”.¹⁷ Quando se define, ajusta-se o caótico, identificando-se a essência do que se está a definir para deixar-se de lado o que é acidental. No final, “a definição de conceitos faz parte do trabalho científico em qualquer área da ciência, e não somente na filosofia. Toda ciência procura definir os seus próprios conceitos”, dependendo, em maior medida, de conceitos que atendam certos critérios, como clareza e exatidão.¹⁸

Um conceito – jurídico ou não – possui uma *intensão* e uma *extensão*: a *intensão* designa as notas características distintivas do conceito, *i. e.*, o seu *significado*; e a *extensão* representa o conjunto de objetos que

¹⁶ BOGOSSIAN, Op. cit., p. 85.

¹⁷ FLORES, Pablo Jamilk; BORGES NETO, José. O problema das definições. *Entrepalavras*, Fortaleza, vol. 7, 2017, 150-161.

¹⁸ GREIMANN, Dirk. Definição. *Compêndio Linha de Problemas de Filosofia Analítica*, Lisboa, 2015, p. 2 ss.

podem ser sob ele reunidos, *i. e.*, o seu *alcance*.¹⁹ No Direito Penal, boa parte da atividade do jurista é verificar se uma determinada situação de fato está abarcada ou não pela extensão de um determinado conceito jurídico. Não por outra razão, já foi dito que os penalistas rendem um imenso culto às definições.²⁰

Sem analisar, quantitativamente, a partir de que ponto uma tal postura começa a ser prejudicial, certo é que, se o *controle discursivo* ou *intersubjetivo* é uma das ferramentas para a racionalização do poder punitivo, então, os conceitos e definições desempenham papel central em uma ciência penal comprometida com a liberdade.²¹ Mesmo com suas limitações, a segurança jurídica possível depende de um compartilhamento mínimo sobre o que se fala, o que se deve ater e, mais além, o que se deve fazer, o que há de contra-argumentar e o que há de criticar.²² Isso só parece ser possível com algum alinhamento definitório, de modo a demarcar os limites para a universalização de conceitos em um sistema coerente.

¹⁹ Semelhante: THIRTY-CHERQUES, Hermano Roberto. *Conceitos e definições: o significado em pesquisa aplicada nas ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 23.

²⁰ PUPPE, Ingeborg. Deficiones y subsunciones. Trad. Juan Pablo Montiel. *Enfoques penales*, 2017, p. 2-4.

²¹ Não se ignora as dificuldades inerentes à pretensão aqui posta. A relação entre ciência penal e os demais poderes tem sido menos frutífera do que deveria ser. Como os conceitos jurídicos ou são sofisticados em excesso ou instáveis, a prática judiciária quase os ignora. No plano da relação com o legislador, o distanciamento parece ser ainda maior, especialmente com a intensa produção legiferante desalinhada dos consensos doutrinários.

²² DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, Miguel. Reinvidicación de la (buena) dogmática. In: VICENTE REMESAL, Javier *et al.* *Libro Homenaje al profesor Diego-Manuel Luzón Peña con motivo de su 70º aniversario*. Madrid: Reus Editorial, v. 1, 2020, p. 134-135.

Dita importância eleva-se quando se dá conta de que “os conceitos jurídicos não são palavras-chave que flutuam no ar, mas sim desencadeiam consequências jurídicas que podem ser fisicamente sentidas”.²³ Com isso em mente, parece não ser possível negar a centralidade dos conceitos e definições na estruturação de um edifício teórico que se destina a orientar a prática do Direito. Mesmo que não se chegue a uma determinação completa do conteúdo de um conceito, é prudente insistir na questão de que os estudantes aprendam definições para poderem subsumir os elementos da situação de fato a conceitos jurídicos.²⁴

Em um nível pedagógico, a *taxonomia de objetivos educacionais de Bloom* também responde a esta pergunta: o objetivo é que os alunos *memorizem* ou *conheçam*? Nela, na dimensão cognitiva, apontam-se seis tipos de objetivos diferentes: lembrar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. O ponto central é que a hierarquia a que esta taxonomia se refere diz respeito a uma “gradação de operações que se sucedem e que pressupõem as anteriores, e não de operações que abandonam as etapas anteriores à medida que progridem”.²⁵ Logo, a conclusão a que se chega é que não há como compreender sem *antes* memorizar, sendo a memorização um pressuposto da formação universitária.

²³ GRECO, Luís. Sobre las señales meteorológicas y las bolas de cristal, Comentarios sobre la situación (no solo intelectual) de la ciencia jurídico-penal alemana com motivo de um recensión. Trad. Leandro Dias. *En Letra: Derecho Penal*, ano 8, n. 15, p. 62.

²⁴ Essa é a conclusão de PUPPE, *Op. cit.*, 2017, p. 2-4.

²⁵ Criada por Benjamin Bloom, a taxonomia de objetivos educacionais é um modelo pedagógico que categoriza os domínios de aprendizagem e habilidades no processo educacional. Sobre isso, cf.: GALUPPO, *Op. cit.*, p. 47-50.

Não obstante, é verdade que a formação do jurista não se esgota com a memorização de conceitos. Há uma dimensão crítica e desconfiada do poder que é da essência de uma compreensão liberal de Direito Penal.²⁶ Aspirar controlá-lo racionalmente depende da aquisição de habilidades adicionais para analisar se determinado conceito deve ou não ser revisitado por ser adequado ou não às premissas fundamentais de um determinado sistema regulatório. Além disso, os conceitos jurídicos precisam ser operacionalizados, o que depende da aproximação da teoria com a prática, em um processo de *aplicação do conhecimento*. Assim, aderimos à crítica apontada se com ela quer-se dizer que a memorização é *insuficiente*, embora *necessária*, para uma adequada formação jurídica, sem que, com isso, seja tida como negligenciável.

2.2 Ensino dogmático *versus* ensino da dogmática jurídico-penal?

²⁶ Assim o deve ser, pelo menos da forma como compreendemos. O Direito Penal não *deve ser* compreendido como uma mera continuação do poder. É, antes, instrumento para o seu controle racional. De modo parecido: “Se, depois de uma reação penal privada e mais ou menos instintiva, o Direito Penal começou por ser um instrumento do poder e da sua política, rapidamente os juristas entraram em cena. Eles seriam necessários ao poder e à construção do seu direito, mas eles estiveram sempre, através da criação doutrinária, na defesa da fronteira que impõe um limite à violência estatal. O penalista será incessantemente um guardião da liberdade e dos direitos” (ALVES, Sílvia. Prefácio. BRANDÃO, Cláudio. *Teoria jurídica do crime*. 5ª ed. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2019, p. 17). Também: “Deve-se salientar que outrora o Direito Penal já foi considerado como instrumento do arbítrio estatal, mas, quando esse ramo do ordenamento jurídico se voltou para a tutela dos referidos bens jurídicos, ele rompeu com o seu passado nebuloso e passou a figurar como um Direito garantidor do homem, de sua liberdade e da sociedade” (BRANDÃO, *Ibidem*, p. 39).

Um segundo esclarecimento diz respeito a uma eventual confusão entre o *ensino dogmático* e o *ensino da dogmática*. Como dito, uma das causas da crise do ensino jurídico é atribuída ao modelo dogmático-formal de educação atualmente predominante, o qual formaria exímios *técnicos-legalistas* que apenas aplicariam mecanicamente o direito positivo.²⁷ Não discordamos na essência; porém, é preciso fazer uma ressalva para evitar uma indevida aproximação e rejeição do ensino da dogmática jurídico-penal enquanto área das ciências criminais.

Por algum tempo, de fato, a dogmática esteve associada a uma atividade de mera exegese e ressystematização da lei positiva estatal. Na verdade, a dogmática é herdeira de uma corrente de pensamento ligada ao *movimento codificador*, próprio do ideal do *racionalismo*. Constituída pelo formalismo da “jurisprudência dos conceitos”, a dogmática era, inicialmente, expressão da adaptação dos juristas racionalistas à nova situação propiciada pela aparição dos códigos: ao dogmata competia classificar e combinar os conceitos até a integração do sistema, o qual era produto do legislador racional, excluindo-se toda consideração de índole valorativa ou sociológica. De modo geral, os dogmas deste contexto entendiam, então, que o objeto de análise e sistematização não era outro que não o Direito positivo. Por isso, a síntese deste método formalista poderia ser dada da seguinte forma: (i) o objeto da ciência jurídica é o Direito positivo; e (ii) o método é o indutivo, partindo-se da lei – exclusivamente – para derivar os

²⁷ Neste sentido, critica-se que o caráter utilitarista do modelo dogmático (ou legalista/formal), distante das questões sociais mais importantes, anacrônico e sustentável em boa medida pela mercantilização do ensino superior e sua despolitização, a qual tem como principal impacto a subserviência a um pensamento acrítico e a-histórico capaz de sempre tomar a norma como algo ideal. (SILVA/SERRA, *Op. cit.*, p. 2616 ss.)

conceitos jurídicos e sistematizá-los.²⁸⁻²⁹ No Brasil, não é incomum atribuir uma postura próxima à desse movimento à dita *escola técnico-jurídica*, encabeçada por Nelson Hungria.³⁰ Ainda, mesmo mais

²⁸ SILVA SÁNCHEZ, Jesús María. *Aproximación al derecho penal contemporáneo*. Barcelona: Bosch, 1992, p. 50-54.

²⁹ É verdade que a dogmática, há muito, recebe críticas diversas. Em uma precária tentativa de sistematização, pode-se dizer que a dogmática passou por *três crises*: as duas primeiras de *natureza extrassistêmica* e a última de *cunho intrassistêmico*. Em um *primeiro momento*, questionou-se o caráter científico do saber dogmático a partir de um paradigma positivo-naturalista dominante no século XIX, dado o natural distanciamento do empirismo. Com a clivagem feita pelo neokantismo e a alocação do conhecimento jurídico no campo das ciências culturais, a dogmática terminou por firmar seu espaço como ciência normativa, com objeto cultural e método valorativo próprio. Posteriormente, na primeira metade do século XX, a *segunda crise* foi motivada pelo alheamento da dogmática às questões da realidade das coisas, ante o cultivar de uma dogmática que ocupava de si própria em uma pretensa neutralidade que, ao fim, a tornava reacionária e refratária aos avanços dos outros campos. Com a abertura da dogmática tanto à prática-real quanto aos valores político-criminais, a dogmática conseguiu manter sua relevância no campo das ciências criminais. Ainda assim, viria uma *terceira crise*, de caráter intrassistemático, com a acusação de que a dogmática “se encastela na torre de marfim de discursos dogmáticos, inacessíveis à visão política da opinião pública”. SILVA SÁNCHEZ, Jesús María. A teoria do delito alemã é anacrônica? In: CARLOS DE OLIVEIRA, Anna Carolina (Coord.). *Contribuições a uma Teoria da Justiça Penal: Fundamentos, teoria do delito e política criminal*. Tirant lo blanch, 2023, p. 24-26. Se bem vemos, ainda há resquícios do segundo e terceiro estágios de crise na realidade brasileira. Tentando apresentar uma proposta de superação, Pierpaolo Bottini sugere uma “dogmática penal socialmente orientada”, aberta aos problemas sociais e às valorações político-criminais, tal como propusera Claus Roxin na década de 60. Cf. BOTTINI, Pierpaolo Cruz. Por uma dogmática penal socialmente orientada. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 201, p. 143-160, 2024.

³⁰ Cf. CORRÊA CAMARGO, *Op. cit.*, p. 27. Também, mas apontando a posição de um outro importante nome (Roberto Lyra), em espectro oposto e tecendo críticas a esta compreensão da chamada escola técnico-jurídica (especialmente sobre o

recentemente, afirma-se que “a dogmática penal não perdeu o ranço de uma abordagem positivista”.³¹

Isso impõe que seja investigado o estatuto atual da dogmática, a fim de verificar se é ela mesma mera reprodutora do Direito positivo – e, portanto, subserviente ao poder e à autoridade, sendo sua neutralidade meramente ilusória – ou se a atual compreensão da dogmática diverge dessa forma de ver as coisas.

2.2.1 O estatuto atual da dogmática

De plano, o estatuto atual da dogmática não permite uma conclusão num sentido que associe o *ensino dogmático* com o *ensino da dogmática*. Se o principal argumento é o de que a dogmática *coincide* com a ciência do Direito positivo, sua atual compreensão a contradiz. Nesse horizonte, apesar de partir do texto positivo, é certo que a melhor compreensão do labor dogmático assume a premissa de que a sua elaboração pode ir além, conformando teorias de *lege lata*, mas, também, oferecendo propostas de *lege ferenda*, a fim de impulsionar as modificações legislativas.³² Desde o *neokantismo*, a lei deixou de ser

Tribunal do Júri), conferir: SONTAG, Ricardo. “O Farol do Bom Senso”: júri e ciência do Direito Penal em Roberto Lyra, *Seqüência* (Florianópolis), n. 68, p. 213-237, jun. 2014. Sobre essa relação, parece ilustrativo o seguinte trecho: “[...] é lamentável que esse retorno do Direito Penal à dogmática jurídica seja aconselhado justamente quando o próprio Direito Privado dela se emancipa, aproximando-se, cada vez mais, da realidade da vida” (LYRA, Roberto. *Novíssimas escolas penais*. Rio de Janeiro: Borsoi, 1956b, p. 251).

³¹ TAVARES, Juarez. *Teoria dos crimes omissivos*. Tese. (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011, p. 116.

³² Apontando que, além da identificação e sistematização das normas, atribui-se à atividade dogmática uma forma de proceder mais proativa, incluindo não só a análise crítica das normas em termos de antinomias ou lacunas, como também propostas

um dogma ou produto de uma elaboração do legislador racional para passar a ser compreendida como realidade condicionada pelos valores dominantes em uma cultura. Com o *finalismo*, foi-se além: o fazer dogmático não deveria nem mesmo ter por objeto essencial o Direito positivo ou atender a valorações de conteúdo variável; ao contrário, deveria sistematizar o “permanente”, isto é, as estruturas lógico-objetivas, as quais, por pertencerem ao mundo do real, vinculariam o legislador e a ciência do Direito. Na compreensão *funcionalista*, a dogmática abre-se, também, para a axiologia e a teleologia, superando a distinção “dogmaticamente correto” *versus* “político-criminalmente satisfatório”.³³

Assim, no quadro mais recente, não parece correto reduzir a dogmática a uma atividade meramente formal ou conceitualista. A rigor, o Direito positivo conforma tão somente o marco externo – obrigado pelo princípio da legalidade – das construções dogmáticas, não possuindo sobre estas outra incidência que não a de demarcar o seu limite de *lege lata* com base nos sentidos possíveis dos termos da lei.³⁴

prescritivas ou normativas para além da normatividade existente: RICHTER, Anna. La ciencia jurídica en la enseñanza del derecho, *En Letra: Derecho Penal*, ano 8, n. 15, 2022, p 18-22.

³³ SILVA SÁNCHEZ, *Op. cit.*, 1992, p. 54-70.

³⁴ Nesse sentido, SILVA SÁNCHEZ, *Op. cit.*, 1992, p. 103 ss e 119-121, aponta que a dogmática, em sua atividade de construção, é, pois, significativamente “*livre*” em relação às regulações de Direito positivo. Posto esse cenário, parece óbvio não se poder falar que a dogmática seja reacionária apelando para a sua vinculação estrita a um concreto Direito positivo. Agora, além de abrir-se ao fato e às valorações, a lei não é vista como um dogma em face da qual não é possível uma postura discrepante e que deve ser apenas interpretada a partir de uma noção exegética lógico-literal, de modo que uma versão *antipositivista* atribui à dogmática uma função tripla: (i) analisar as estruturas subjacentes dos sistemas jurídico-penais de normas, sendo, portanto, independente do direito positivo; (ii) efetuar considerações ético-normativas que respondam à questão de qual comportamento humano é merecedor

Apesar disso, negar que a dogmática seja meramente formalista não oferece, por si só, uma fundamentação suficiente para indicar o seu *valor* em si mesma. Para tanto, é preciso mais. Por isso, buscar-se-á responder às seguintes indagações: (A) Qual *aporte* esta tarefa fornece à comunidade jurídica e à toda sociedade?;³⁵ (B) O que se pode *perder* renunciando ao fazer dogmático?;³⁶ e (C) O labor dogmático coincide com uma “*germanofilia irrefletida*”?³⁷

A) Começando pela primeira, a atividade jurídica – ao atuar para identificar o *melhor Direito*, seja pela via da sistematização e organização em sentido *lege lata*, seja pela via da reforma em sentido *lege ferenda* – “é um passo indispensável para o desenvolvimento do direito em direção a uma sociedade melhor”.³⁸ Tanto na relação com legislativo, quanto na relação com o judiciário, a dogmática serve para orientá-los a partir da *boa reflexão teórica*, já que “o labor calmo e não urgente do teórico lhe oferece mais possibilidades de argumentar e contra argumentar que o juiz premido pela necessidade de ditar sentenças, em tempo recorde, o qual necessita se apoiar nas reflexões do teórico”.³⁹ Sem respostas claras e convincentes, corre-se o risco de

de pena e qual não (como a sistematização das estruturas não respondem a tudo, é preciso decisões valorativas a propósito da atribuição de responsabilidade penal); (iii) elaborar e comentar o Direito *positivo*, função que depende das outras duas, assim como a segunda depende da primeira.

³⁵ Parecido: RICHTER, *Op. cit.*, 18.

³⁶ Inspirado em: GRECO, *Op. cit.*, 2022, p. 62 ss.

³⁷ MINORELLI, Lucas. A teoria a serviço da prática mediante análise estruturada de casos (*Gutachtenstil*). O quê? Por quê? Como?. *Revista do Instituto de Ciências Penais*, Belo Horizonte, vol. 8, n. 1, 2023, p. 156.

³⁸ RICHTER, *Op. cit.* p. 18-22.

³⁹ AMBOS, Kai. ¿Cuál es el futuro de la ciencia jurídico-penal alemana?. *En Letra*, ano 8, n. 15, 2022, p. 132. Parecido: “O jurista é o único realizador do direito que dispõe do tempo e das condições necessárias para cumprir profunda e

os intérpretes assumirem um trabalho de “*correção justicialista*”, dificultando o seu controle racional.⁴⁰

Assim, concorda-se que a “(boa) dogmática é muito positiva para os juízes e os tribunais e, com isso, para os cidadãos”,⁴¹ pois, com ela, as decisões são razoavelmente controláveis e não puramente intuitivas, dando possibilidades para a solução uniforme das controvérsias penais e, em última análise, para a própria segurança jurídica. Se é tarefa do direito definir limites para a imposição do poder, a ciência penal é um dos seus principais instrumentos.⁴² Mesmo que a academia e a prática

satisfatoriamente a tarefa de investigação, classificação jurídica e sistematização dos crimes. É exatamente nessa razão que se funda e manifesta o dever comunitário do jurista e a legitimidade do trabalho acadêmico”. RUIVO, Marcelo Almeida. Quatro diferenças científicas fundamentais entre a criminologia e o Direito Penal. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 137, ano 25, 2017, p. 339.

⁴⁰ Assim, a dogmática penal, “ao estabelecer limites e definir conceitos, torna possível uma aplicação segura e previsível do Direito Penal, permitindo escapar da irracionalidade, da arbitrariedade e da improvisação. Quanto menos desenvolvida for uma dogmática, mais imprevisível será a decisão dos tribunais, mais dependerá do acaso e de fatores incontroláveis a condenação ou a absolvição. Se não forem conhecidos os limites de um tipo penal, se não for estabelecido dogmaticamente o seu alcance, a punição ou impunidade de uma conduta não será uma atividade ordenada e meticulosa como deveria ser, mas uma questão de loteria. E quanto menos desenvolvimento dogmático houver, mais loteria haverá, até se chegar a uma aplicação caótica e anárquica de um Direito Penal do qual - por não ter sido objeto de um estudo sistemático e científico - se desconhece o alcance e o limite.” (GIMBERNAT ORDEIG, Enrique. *¿Tiene un futuro la dogmática juridicopenal? Estudios Penales*. 3. ed. Madrid: Tecnos, 1990, p. 140 ss.).

⁴¹ DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, *Op. cit.*, p. 136.

⁴² Um direito que não cumpra essa missão, “que se adapta de modo maleável a toda decisão de caso concreto espontânea e sentimental, não é mais direito algum”. Por isso, “é tarefa da ciência do direito mostrar as possibilidades de tais limites, desenvolver as suas consequências e propô-las à jurisprudência”. Mesmo que a jurisprudência eventualmente se mostre “decidida a caminhar sem a ajuda da ciência

possam parecer estar em oposição, aqueles que pensam que esses dois se confrontam como “‘mundos estranhos e distantes’ estão ignorando que os debates de opinião só podem ser resolvidos em um terreno comum exigente”, a partir da convicção de que o Direito Penal deve ser trabalhado como uma “estrutura de razões”.⁴³

Portanto, em termos diretos, *é isto o que a dogmática entrega para a sociedade*: auxilia na boa produção legislativa e na resolução isonômica e justa de casos similares, buscando evitar decisões lotéricas, arbitrárias, caóticas ou anárquicas. Chamar a isso de “dogmática penal”, teoria do Direito Penal ou de qualquer outro nome é uma mera *questão de etiquetas*.⁴⁴

B) Respondida a primeira pergunta, é de se perguntar: o que se pode perder renunciando à dogmática? De modo mais direto, uma certa forma de *compreender* o Direito. Uma (boa) dogmática⁴⁵ compreende que o “Direito” não aceita o poder como obviedade irresponsável, senão averigua quando o Direito aparece como *somente* poder e reconhece que há algo por cima deste poder a que se deve aspirar. Nos termos em que entendemos, o “Direito” começa mesmo quando o poderoso já não mais se contenta com o mero ato de vontade; quando é possível perguntar pelo porquê, sem admitir o “porque quero ou posso” como resposta; quando o Direito não se legitima só com a autoridade ou o procedimento, mas, ao contrário, põe-se a invocar

do direito”, o resultado disso é insegurança jurídica e arbítrio, consequência com a qual não se pode concordar. (PUPPE, Ingeborg. Ciência do Direito Penal e jurisprudência. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 58, 2006, p. 112).

⁴³ GRECO, *Op. cit.*, 2022, p. 66.

⁴⁴ VERDE, *Op. cit.*, p. 76-77.

⁴⁵ Sobre a “má” e a “boa” dogmática, ver: DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, *Op. cit.*, p. 129 ss.

razões, *argumentando* ao invés de se *impor*.⁴⁶ Como é raro que o poder preste contas de si mesmo, o Direito é um jogo de dar razões; com o recurso à dogmática é possível verificar se um determinado ato é puro exercício de poder ou se assenta também na autoridade da razão.⁴⁷ Partilhamos dessa compreensão: o Direito Penal é a *antítese* do poder ilimitado; a dogmática é um dos seus melhores instrumentos.⁴⁸

Mesmo que a dispensemos, as alternativas que sobram é “a justiça-Cádi” ou o retorno a um modo intuitivo de proceder com o Direito, todas formas de aplicação do Direito nas quais este é fruto de juízos valorativos próprios de cada julgador e, por isso, insubordinada a qualquer critério racional e formal. Ninguém admite, com razão, tais formas de abordagem.⁴⁹ No fim, o contrário da dogmática é a *arbitrariedade*, incompatível com o Estado Democrático de Direito; assim, abandonar o seu desenvolvimento é renunciar a uma das ferramentas para o controle do discurso institucionalizado.⁵⁰

C) Por fim, como a dogmática tem, em boa medida, berço alemão, uma visão crítica poderia vê-la negativamente, eventualmente acenando para a necessidade de se evitar uma “germanofilia irrefletida”.⁵¹

⁴⁶ GRECO, *Op. cit.*, 2022, p. 63 ss.

⁴⁷ GRECO, Luís. Dolo sem vontade. In: SILVA DIAS, A.(Coord.). *Liber Amicorum de José de Sousa e Brito*. Coimbra: Almedina, 2009, p. 885 ss.

⁴⁸ Quanto ao seu caráter científico, ver: DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, *Op. cit.*, p. 131 ss.

⁴⁹ SILVA SÁNCHEZ, *Op. cit.*, 2023, p. 30.

⁵⁰ Se é ciência ou não, não importa; o ponto é que é “uma técnica ordenada, com coerência e não contradição, que se submete a constante revisão e que procura uma aplicação não arbitrária do Direito. Nada mais e nada menos”. (DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, *Op. cit.*, p. 133).

⁵¹ Uma perspectiva que atue para rejeitar a incorporação da produção europeia poderia facilmente concluir nesse sentido. Ela não estaria de todo errada. Um penalista alemão já disse, inclusive, que “[o]s alemães às vezes pensam que fazemos

Evidentemente, não há como discordar de que é sempre necessário proceder com os chamados “filtros alfandegários”, mesmo porque, tanto quanto outras tradições, a Alemanha também está sujeita aos problemas do “mau” fazer dogmático.⁵² Dito de outro modo, há questões que são mesmo localizadas: alguns problemas alemães não são brasileiros, como a discussão de se “Direito Penal europeu” deve continuar a irromper no Direito Alemão;⁵³ o Brasil, por sua vez, tem seus próprios dilemas, como o populismo penal, a seletividade e os graves problemas no sistema carcerário. Esses ajustes são indispensáveis.

Todavia, mesmo que algumas decisões sejam regionalizadas, discordamos que deva haver um modo *exclusivamente nacional* de se pensar o Direito Penal. Na verdade, discordamos já no ponto de partida: mesmo que tenha uma *gênese* alemã, não parece correto concluir que, hoje, a teoria do delito seja uma *questão nacional alemã*,⁵⁴

tudo especialmente bem e corretamente. Também há uma tendência na ciência jurídico-penal alemã a proclamar a sua vigência mundial e sua superioridade.” (AMBOS, *Op. cit.*, p. 90-91). Porém, como ver-se-á a seguir, a ciência penal não é mais “alemã”, ainda que alguma parte do seu desenvolvimento inicial tenha se dado naquele solo. Hoje, a comunicação entre as tradições germânica, ibero-americana e lusófona – para ficar só nessas – torna possível a busca por uma *gramática universal*, pois, em todos esses lugares, há *preocupações comuns*.

⁵² A Alemanha não fica imune a problemas. Para visão de alguns deles, por exemplo, ver: GRECO, *Op. cit.*, 2022; AMBOS, *Op. cit.*; DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, *Op. cit.*

⁵³ Sobre a questão, ver: GRECO, *Op. cit.*, 2022, p. 63 ss.

⁵⁴ Igualmente, nesse sentido: “Daí recusar-me, em caráter pessoal, a falar abertamente de uma sistemática ‘alemã’ do delito. O sistema da teoria do delito de origem alemã não é mais, modernamente, uma questão nacional alemã, tampouco constitui o exemplo de um suposto imperialismo científico alemão. No âmbito da doutrina do Direito Penal deve ser contemplado, em vez disso, como o exemplo

porque, no fim, muitos dos problemas que se colocam se repetem independentemente do recorte geográfico que se faça. Prova disso é a recepção, em muitos países, das estruturas e dos conteúdos da sistemática do delito de *origem* – somente – alemã. Por isso, realizados os ajustes contextuais indispensáveis, não há razão para se fechar ao diálogo a nível internacional,⁵⁵ pois a visão liberal humanista de Direito Penal pode ser elevada a partir do contato com outras experiências.

De todo o modo, fechando essa seção, a dogmática tem suas limitações. Mesmo fornecendo alguns parâmetros para limitar a discricionariedade,⁵⁶ não é o único recurso para distanciar o Direito do

paradigmático da supranacionalidade de toda ciência digna de tal nome.” (SILVA SÁNCHEZ, *Op. cit.*, 2023, p. 27-29).

⁵⁵ Talvez a conclusão de Nilo Batista se aproxime do que aqui se defende: “Estudem, com a toda a dedicação de que forem capazes e aproveitando todas as oportunidades que surgirem (bolsas, pós-graduações etc.), estudem a teoria do delito alemã, italiana, espanhola, argentina e de qualquer outro país de nossa família jurídica (e até de outras [...]).No entanto, não renunciem ao conhecimento de sua própria história, não se inscrevam naquele grupo que Roberto Lyra chamou de ‘expatriados do pensamento’: o corpo pode até estar aqui, desfrutando do bom clima e da praia, mas a alma... a alma é colonizadamente europeia”. BATISTA, Nilo. As penas de um penalista. In: BÉZE, Patrícia Mothé Glioche (Org.). *Direito Penal*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, v. 1, 2015, p. 21.

⁵⁶ DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, *Op. cit.*, p. 134 ss.: “Não se trata de limites absolutos, mas sim importantes enquanto se tenta banir a arbitrariedade e a solução *ad hoc*. Por isso, é melhor defender a dogmática e procurar melhorá-la”. No Brasil, Pierpaollo Bottini aponta que, dentro das suas limitações, “a dogmática pode oferecer e apresentar critérios, organizar conceitos e institutos, apontar experiências já testadas em outros lugares, ou em outros tempos, aprimorar o debate, jogar luz na nocividade de certos modismos e sentidos comuns, indicar ideias que talvez possam ser úteis para qualificar a decisão política do legislador ou às ponderações concretas do magistrado. Pode dialogar com o aplicador do Direito para colaborar com a construção de uma racionalidade, ainda que provisória, e sempre submetida à

poder ilimitado⁵⁷ e está sempre sujeita à evolução. Nesse sentido, em termos atuais, afirma-se que, para cumprir com sua função orientadora e garantística da segurança e racionalidade, o principal desafio da dogmática penal atual é “*fazer-se entender*”.⁵⁸ Isso parece sugerir, especialmente a nível pedagógico, a necessidade de se trabalhar com a melhora na comunicação⁵⁹ para salvar “a dogmática da indiferença e o Direito do casuísmo ou do conformismo apático”.⁶⁰ Esta é, de fato, uma questão que não pode passar ao largo do labor dogmático, mas renunciar a este tipo de conhecimento equivaleria a abrir mão de um certo tipo de postura em relação ao poder; uma postura que é, acima de tudo, cética e desconfiada. Daí que as críticas ao *ensino dogmático-formalista* não podem ser compreendidas como críticas ao *ensino da dogmática* em si mesma.

validação histórica e social.” (BOTTINI, Pierpaolo. A dogmática penal e o bicho de sete cabeças. *Revista Consultor Jurídico*, 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-fev-21/direito-defesa-dogmatica-penal-bicho-sete-cabecas/>. Acesso em: 2 mai. 2024).

⁵⁷ O fato de o conhecimento sistemático ser necessário a uma aplicação segura do Direito não o habilita a diagnosticar questões de outra natureza, como, por exemplo, por que se produz o crime e como se pode e deve preveni-lo. Essa é uma tarefa da criminologia, que vai “reunir, avaliar e classificar os conhecimentos a respeito do crime e das suas consequências sociais negativas, do criminoso, das formas de controle da criminalidade e, eventualmente, dos modos de aprimoramento desse controle, bem como de outras condutas significativamente conflituais que mereceriam e careceriam de intervenção penal.” (RUIVO, *Op. cit.*, p. 327 e 332).

⁵⁸ BOTTINI, *Op. cit.*, 2022, *n. p.*

⁵⁹ Nesse sentido, destacando a importância dos aspectos de compreensibilidade linguística e a necessidade de estruturas e categorias mais simples possíveis para uma gramática universal, a fim de viabilizar uma base comum de compreensão: AMBOS, *Op. cit.*, p. 96-98.

⁶⁰ BOTTINI, *Op. cit.*, 2022, *n. p.*

3 TIPOS DE FORMAÇÃO JURISTA

A par do exposto, surge a pergunta de como se pode ensinar o Direito Penal de modo a assegurar a existência de pessoas aptas a realizar as atividades de sistematização, análise e desenvolvimento do Direito Penal enquanto “Direito”. De modo bastante sintetizado e a partir de *uma* classificação possível, pode-se identificar a existência de três diferentes estilos.

A) O *primeiro* deles é o método teórico. Este é centrado sobretudo no ensino do texto normativo e em algumas de suas possíveis interpretações, com foco na memorização e no aprendizado de definições, valendo-se de julgados e casos fictícios para, principalmente, ilustrar e enriquecer as discussões teóricas. Apesar de facilitar a correção por parte do docente e permitir o aprendizado sem esforço para além da memória, este modelo conta, como desvantagens, com a não preparação para a vida laboral e com o fato de ser estática para despertar o pensamento próprio e crítico dos estudantes ou para fomentar as capacidades de argumentação e aplicação da norma a diferentes casos e cenários.⁶¹

B) O *segundo* é o método que se desenvolve por meio de decisões judiciais. Trata-se de estratégia com mais espaço no contexto anglo-saxão, pois nele o estudo indutivo das decisões – precedentes – permite conhecer não só a aplicação do direito, como o seu conteúdo, o qual é extraído da *ratio decidendi*. Em termos concretos, no modelo norteamericano, o estudo de caso⁶² é estruturado da seguinte forma:

⁶¹ RICHTER, Op. cit., p. 22 ss.

⁶² Nos Estados Unidos, afirma-se que a discussão sobre o raciocínio jurídico geralmente se concentra na abordagem a ser adotada para resolver problemas jurídicos específicos (isolados), em vez de fornecer um padrão para a análise jurídica eficiente de um conjunto de fatos e a análise sequencial de problemas relacionados.

disponibilizado um caso, o aluno faz a leitura prévia do material e se prepara para, oralmente, expor os argumentos e, ao final, posicionar-se quanto ao acerto de um determinado raciocínio, sendo constantemente indagado e provocado pelo professor. Normalmente, este modelo, por ser caracterizado pela prevalência da retórica e da oralidade, é chamado de socrático.⁶³ Apesar de mostrar aos estudantes como os tribunais argumentam e resolvem casos e como o direito funciona na prática, uma desvantagem deste método – por focar na análise do caso – consiste em sua *falta de teorização e sistematização*.⁶⁴

C) O *terceiro* estilo é o denominado método misto ou método de casos. Ele combina o ensino teórico com a solução de casos, pois assume que o mero conhecimento teórico não é suficiente para aplicar esse saber a um caso concreto e resolvê-lo. Para este método, a opinião dos tribunais não é central, pois não se trata de aprender e reproduzir soluções judiciais, usando-se os casos para a aplicação dos conhecimentos teóricos, os quais são mobilizados a partir de uma sistematização e argumentação específica.⁶⁵

O mesmo vale para o chamado método IRAC – (*I*)ssue – (*R*)ule – (*A*)pplication – (*C*)onclusion – que é usado por muitas faculdades de direito, especialmente nos Estados Unidos e na Austrália, como uma ferramenta cognitiva, retórica, analítica, organizacional e pedagógica. Porém, há quem aponte que o escopo de aplicação do IRAC é limitado, pois não é útil quando se trata de decidir em que ordem lidar com diferentes questões jurídicas decorrentes de um conjunto de fatos – *ele só forneceria suporte metodológico com relação a uma “questão”*. Sobre a questão, ver: WOLFF, Lutz-Christian. Structured Problem Solving: German Methodology from a Comparative Perspective. *Legal Education Review*, vol. 14, n. 1, p. 19-51, 2003.

⁶³ Sobre o tema, conferir: CAGGIANO, Heloísa Conrado. Os desafios da docência: breves apontamentos para novos professores de Direito. In: LEAL, Fernando (org.). *Cadernos FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, v. 13, 2022, p. 205 ss.

⁶⁴ RICHTER, Op. cit., p. 24 ss.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 25 ss.

A partir desta sistematização, parece correto concluir que o Brasil se inclina, historicamente, a adotar o *método teórico*. Como exposto na seção 2, o diagnóstico é que prevalece, aqui, a aula expositiva⁶⁶ e uma crença de que, memorizadas as definições, os estudantes poderão resolver os casos de modo correto,⁶⁷ com o conteúdo ministrado sendo normalmente avaliado por provas escritas. No fim, afirma-se que predomina um forte tradicionalismo, no qual “explicam-se as leis extensivamente, mas não se ilustra tanto a relevância prática das normas. Os exames baseiam-se no uso da memória, frequentemente aplicam-se provas orais e o procedimento é exclusivamente universitário”,⁶⁸ sem uma clara metodologia de raciocínio jurídico.⁶⁹ Esse modelo, por cindir tão fortemente a teoria e a prática, poderia impactar na própria motivação do aluno, dado que dificilmente enxerga nos conteúdos ministrados em sala uma finalidade útil para a formação profissional.⁷⁰

⁶⁶ Neste sentido: “O ensino jurídico no Brasil, ao menos pelos relatos de profissionais do ramo, parece se consubstanciar em um processo de transmissão oral de conteúdo jurídico, resumido de fontes escritas, cujo sucesso supostamente depende da ‘didática’ do professor (locutor) e do ‘interesse’ do aluno (interlocutor). O foco de professores de Direito parece se basear em um tripé composto por (i) doutrina; (ii) textos legais e (iii) jurisprudência” (KELLNER, Op. cit., p. 139). Ainda, mesmo com referência a julgados anteriores, “não se costuma dar ênfase ao raciocínio ou argumentos empregados pelos tribunais para decidir, mas à sua conclusão para corroborar ou questionar as conclusões da doutrina a respeito da forma de aplicação dos textos jurídicos em questão” (BOGOSSIAN, Op. cit., p. 85).

⁶⁷ Esse diagnóstico é feito por Ingerborg Puppe, referindo-se à realidade alemã, o que sinaliza não ser este um problema exclusivamente brasileiro. (PUPPE, Op. cit., 2017, p. 1-5).

⁶⁸ Sobre a questão, ver: LIEBRECHT, Op. cit., p. 145.

⁶⁹ O mesmo parece ocorrer, por exemplo, em *solo argentino*. Nesse sentido, ver: (VERDE, Op. cit., p. 72-74).

⁷⁰ OLIVEIRA, Op. cit., p. 212.

Pela proximidade de tradição, forçar-se-á na análise comparativa do método predominantemente aplicado no Brasil com o terceiro: o *método de análise de casos*, central no ensino jurídico alemão.⁷¹ Na verdade, afirma-se que boa parte dos méritos do Direito e das faculdades de direito da Alemanha se deve à combinação do *estudo dos casos*, do profundo conhecimento dos códigos, da acentuada especialização do estudo jurídico e da estrutura docente. Essa combinação exige dos alunos, para *fins avaliativos*, a elaboração, em formato de pareceres, de soluções de casos que se aproximam da prática forense.⁷²⁻⁷³

⁷¹ Aqui, o leitor poderia identificar uma crítica ao direito anglo-saxão, dada a falta de desenvolvimento sistemático. No entanto, Kai Ambos aponta que essa visão subestima o direito anglo-americano, pois este, ao recorrer aos “princípios gerais”, à perspectiva da teoria do direito ou da filosofia do direito e a um trabalho de casos “em pequena escala” não alcança nada inferior ao que é oferecido pela dogmática alemã. (AMBOS, Op. cit., p. 92-93).

⁷² Sobre a questão, ver: RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo alemão (Parte 3). *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-fev-11/direito-comparado-produz-jurista-alguns-lugares-mundo-parte-2/>. Acesso em: 2 mai. 2024. Em relação aos impactos do método na literatura científica alemã, afirma-se que é “bastante comum encontrar manuais dedicados ao método e periódicos contam com seções em que professores e alunos oferecem casos acompanhados das respectivas soluções” (MINORELLI, Op. cit., p. 158).

⁷³ Há trabalhos voltados à análise do modelo de raciocínio do jurista alemão. Nesse contexto, afirma-se que “este jurista foi historicamente muito influenciado pela recepção tardia e profunda do Direito romano” e pela “ausência de um Estado alemão forte e centralizado”, de modo que o “motor jurídico da Alemanha não foi a legislação” ou a jurisdição, mas a academia e seus professores, tendo o jurista alemão – “claramente racionalista” – desenvolvido um raciocínio altamente lógico e abstrato. Seu método de operar se caracteriza como conceitual, dogmático e sistemático. (FACCHINI NETO, Eugênio; HAEBERLIN, Martín P. O “estilo” jurídico alemão – Breves considerações sobre alguns dos seus fatores determinantes. *Revista da Ajuris*,

Porto Alegre, v. 41, n. 133, 2014, p. 265-266). Nesse sentido, “Diego López Medina constata ainda que, no século XIX, os alemães interpretavam antigos textos do direito romano, ainda vigentes na Alemanha imperial. Tal fato representaria ‘um árduo e duro trabalho de filologia’, o que desembocou em uma aliança entre a teoria do direito e a filosofia da linguagem. [...] Assim, para os alemães parece correto afirmar que o direito é uma realidade linguística inegável, porém, não evidente”. (KELLNER, Op. cit., p. 156-157). Na Alemanha, não só a formação do jurista é distinta da brasileira, como também a sua habilitação para o exercício profissional. Lá, o estudante de Direito passa por uma “graduação” (*Jurastudium*) com duração aproximada de quatro anos. Após, submete-se a um duro ritual de passagem que definirá o resto de sua vida profissional, já que precisa ser avaliado em dois exames estatais subsequentes, chamados, respectivamente, de *Ersten Juristischen Staatsprüfung* e *Zweites Staatsexamen*. O primeiro exame é realizado após o estudante cursar e ser aprovado nas disciplinas do curso. Em sendo aprovado, o aluno fica habilitado para, caso queira se dedicar ao mundo jurídico, um período de estágio (*Referendariat*) de dois anos, durante o qual ele, remunerado pelo Estado, se exercitará em diferentes ramos e carreiras jurídicas. Concluído este período, o aluno habilita-se à realização do segundo exame, momento em que, caso seja aprovado, recebe o título de *Rechtsassessor* e pode se candidatar ao exercício da advocacia, da magistratura ou de outra profissão pública. Como as profissões jurídicas não possuem concursos próprios, o preenchimento das vagas se dá, normalmente, de acordo com a nota do exame, sendo ela um importante cartão de visitas para o mercado de trabalho. O aluno reprovado nos exames estatais somente pode tentar superá-los uma vez, de modo que uma segunda reprovação acarreta a impossibilidade de se habilitar para o exercício de qualquer profissão jurídica, mesmo tendo concluído todas as disciplinas. Como efeitos colaterais a nível institucional, nota-se o direcionamento da vida universitária do estudante alemão para a preparação dos exames estatais. Sobre a temática, ver: FACCHINI NETO/HAEBERLIN, Op. cit., p. 267; RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo alemão (parte 4). *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-fev-18/prodiz-jurista-alguns-lugares-mundo-modelo-alemao-parte/>. Acesso em: 2 mai. 2024; QUARCH, Tilman. Introdução à hermenêutica do direito alemão: der Gutachtenstil. *Revista de Direito Civil Contemporâneo*, São Paulo, v. 1, 2014, p. 251 ss.; LIEBRECHT, Op. cit., p. 134.

Essa metodologia de estudo de casos é cunhada de *Gutachtenstil*. De modo direto, este método se estrutura em três elementos: os fatos, as leis e as relações entre ambos. A partir destes elementos, formam-se silogismos para se oferecer uma resposta a um caso concreto.⁷⁴ Portanto, “o *Gutachtenstil* constitui um método de resolução de casos baseado em uma estrutura lógica a partir da qual se aproxima o fato concreto da norma abstrata e extrai-se a solução por meio do silogismo jurídico adequado”.⁷⁵ Em suma, o método requer a observância de quatro etapas: introdução, definição, subsunção e resultado. Nestas etapas, deve-se respeitar os nuances da estrutura silogística, conjugando-as com os fatos para redigir uma solução simples e técnica.⁷⁶ No fim, com a subsunção, determina-se se um

⁷⁴ QUARCH, Op. cit., p. 256. Em outra classificação, afirma-se que o *Gutachtenstil* possui três etapas: (i) *Obersatz* (premissa introdutória), na qual coloca-se a pergunta sobre a qualificação jurídica de um fato; (ii) *Untersatz* (premissa secundária), momento em que se coloca a base jurídica a ser investigada para o alcance da resposta, verificando-se a ocorrência ou não da subsunção, o que pode depender de definições prévias; (iii) *Schlussatz*, premissa final, na qual o jurista responde – de forma breve, precisa e objetiva – a questão levantada na premissa principal, valendo-se do modo indicativo. (KELLNER, Op. cit., p. 144-146).

⁷⁵ Para uma visão geral – não só pela exposição histórica e conceitual e pela remissão à farta bibliografia sobre o tema, como também pelo trabalho de contextualização e abordagem das vantagens e desvantagens de eventual incorporação à realidade brasileira – ver: MINORELLI, Op. cit., 2023. Também: VERDE, Op. cit., 2022; TARAPUÉS SANDINO, Diego Fernando. Sobre el Gutachtenstil y la evaluación del derecho mediante la solución de casos prácticos. *Revista de Estudos Criminais*, vol. 16, n. 65, p. 59-63, 2017; HILGENDORF, Eric; VALERIUS, Brian. *Direito Penal: parte geral*. Trad. Orlandino Gleizer. São Paulo: Marcial Pons, 2019, p. 69-84. Ainda, na sequência de textos dividida em quatro partes, ver: DIAS, Daniel. Métodos de resolução de casos – Parte 1. Migalhas, São Paulo, [n.p.], 30 maio 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/direito-privadono-common-law/366951/metodos-de-resolucao-de-casos--parte-1>. Acesso em: 03 mar. 2024.

⁷⁶ MINORELLI, Op. cit., p. 175.

evento ocorrido no mundo corresponde com a descrição abstrata prevista nos tipos penais. Mesmo parecendo tarefa simples, é a existência de um método que contribui para reduzir essa complexidade, indicando o caminho que deverá se seguir toda vez que a tarefa de subsunção for levada a cabo.⁷⁷

Pelos efeitos aparentemente positivos na formação discente alemã, seria o caso de se indagar se há boas razões para a incorporação de métodos de resolução de casos nas práticas pedagógicas internas. Antes, porém, parece relevante analisar a docência no Brasil, o perfil do estudante brasileiro e a relação da teoria com a prática no ensino jurídico-penal.

3.1 A docência no Brasil

Uma eventual incorporação de métodos de resolução de casos impactará, em boa medida, na prática docente. Como o ensino jurídico é dependente, em boa medida, das habilidades pessoais do professor, parece relevante uma aproximação das particularidades da atividade docente no contexto geográfico estudado, a fim de verificar alguns óbices ou ressalvas antes de se formular qualquer conclusão.⁷⁸

Em termos comparativos, afirma-se que poucos países oferecem o mesmo que a Alemanha em termos de remuneração, respeitabilidade

⁷⁷ VERDE, Op. cit., p. 75.

⁷⁸ Nesse sentido, já foi dito que as condições do exercício da docência “dependem de uma série de fatores e variáveis relacionados à instituição de ensino em que atua, à região em que se situa, ao perfil dos seus alunos, às condições de infraestrutura e remuneração, à disponibilidade de material didático adequado, dentre outros incontáveis aspectos.” (OLIVEIRA, Op. cit., p. 250).

e valorização.⁷⁹ Isso é viabilizado por uma opção político-educacional: opta-se por um modelo no qual é *reduzido* o número de catedráticos, compensando-se essa quantidade com a atuação de assistentes científicos, os quais, para além de lhes auxiliarem com os alunos, também contribuem com a realização de pesquisas mais criteriosas.⁸⁰ Com poucos professores, o Estado tem condições de arcar com boas remunerações, fator que repercute, também, no setor privado. Esse cenário impacta no que se espera de um professor naquele país, pois, como cada professor tem um número alto de discentes, não se impõe um regime de aulas sequenciais como se dá no Brasil. Em vez disso, os professores proferem “a *Vorlesung*, uma espécie de aula magna, em períodos específicos (semanais ou quinzenais), para auditórios lotados com 100, 200 a 400” alunos.⁸¹

⁷⁹ Nesse sentido, afirma-se que “[p]ode-se arriscar a dizer que não exista um país no mundo onde os catedráticos sejam tão bem remunerados, respeitados e valorizados quanto na Alemanha. O cargo de professor catedrático tem um prestígio equivalente ao de senador da República.” (RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo alemão. *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-fev-04/direito-comparado-produz-jurista-alguns-lugares-mundo-parte/>. Acesso em: 2 mai. 2024).

⁸⁰ Nesse sentido: “Em realidade, o modelo estrangeiro de organização universitária sugere que tanto a docência quanto a pesquisa no direito deveriam ser concebidos como uma atividade coletiva, na qual diversos indivíduos contribuem para o produto final, sob a responsabilidade do docente titular da matéria. Desta sorte, é possível perceber que a qualidade da formação e da informação produzida pelas universidades estrangeiras não surge do nada, nem pode ser atribuída ao esforço de um único indivíduo. Sobretudo, a qualidade científica é resultado de uma opção político-econômica da sociedade, que reconhece a importância de priorizar a produção do saber.” (CORRÊA CAMARGO, Op. cit., p. 31).

⁸¹ Sobre isso: “Em muitos casos, as aulas ocorrem em pavimentos diferentes, com uma parte da turma assistindo a *Vorlesung* por meio de telões, às quais também comparecem os alunos do *Magister*, um curso de pós-graduação, de variável

Brevemente descrito o que ocorre no estrangeiro, no Brasil, o relato da prática docente é diferente.⁸² Fala-se em “estabilidade e exclusividade no topo associadas à precariedade e multiplicidade na base.”⁸³ Além da remuneração ser mais baixa e normalmente limitada ao número de horas em sala de aula, a docência se mostra uma profissão insegura e com pouca estrutura de apoio, fatores que, considerados em um conjunto, dificultam a retenção dos “melhores cérebros do país a serviço exclusivo da pesquisa e do ensino”, levando-os a optarem “por uma carreira jurídica paralela”.⁸⁴

Nesse contexto, mudanças pedagógicas, como a introdução de estratégias que aproximem teoria e prática, dependem quase exclusivamente da iniciativa do professor. Mais concretamente,

natureza, conforme a universidade que o ofereça, equiparável, na maior parte dos casos, a uma especialização ou, mais raramente, a um mestrado”. (RODRIGUES JUNIOR, Op. cit. [nota 80], *n.p.*).

⁸² Por exemplo, BOGOSSIAN, Op. cit., p. 77-79, afirma, em tom provocativo, que a “vida de professores de Direito em países como os Estados Unidos ou a Alemanha deve ser menos angustiante que a vida dos professores de Direito no Brasil”, dado que lidam “com instalações inadequadas e deficitárias, falta de recursos didáticos, excesso de funções burocráticas, normas e procedimentos administrativos inadequados, interrupções e greves durante as aulas, remuneração insuficiente, longas jornadas de trabalho, falta de reconhecimento e desvalorização profissional, ausência de plano de carreira, além da constante cobrança pela qualificação e competência, avaliadas periódica e internamente por alunos e pela direção da instituição, e externamente pelo MEC e pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), somados à cobrança pela produção científica e sua avaliação pelos padrões da CAPES e CNPq, que fazem da profissão docente no Brasil uma das que mais sofre com o estresse e outras síndromes, segundo os estudos da área”.

⁸³ RODRIGUES JÚNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista? O modelo português (Parte 6). *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-mar-04/direito-comparado-produz-jurista-modelo-portugues-parte/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

⁸⁴ CORRÊA CAMARGO, Op. cit., p. 30.

eventual alteração de curso é condicionada à reorganização da docência no que toca à sua função *educadora*, isto é, voltada a mediar o caminho entre o aluno e o conhecimento.⁸⁵ Se as coisas são assim, o limitado espaço de atuação do docente não pode desconsiderar aquilo que aqui se considera como crucial para a orientação de uma prática educacional adequada: o *fator motivacional*.⁸⁶ Isso porque parece

⁸⁵ OLIVEIRA, Op. cit., p. 171 ss.

⁸⁶ Nesse sentido: GALUPPO, Op. cit., p. 32-33. É preciso, porém, diferenciar a *motivação extrínseca* da *motivação intrínseca*. A motivação extrínseca é aquela determinada por recompensas e punições. Neste contexto, para o estudante que tem como motivação a aprovação, o que importa são os pontos. Como o aluno não está genuinamente interessado naquilo que deve ser aprendido, a retenção das informações será prejudicada. Diante disso, as estratégias dos professores para lidar com esse tipo de estudante envolvem, sobretudo, a elevação da dificuldade com a obtenção de pontos, a fim de levar o estudante a se esforçar mais, ampliando a ameaça de reprovação. Todavia, como o ambiente de sala de aula e a aprendizagem se deterioram, o principal papel de um professor que se propõe a uma prática educativa mais democrática é o de motivar intrinsecamente seus estudantes. Esta motivação é aquela que, a despeito da existência ou não da presença de recompensas ou castigos, decorre da presença de quatro fatores no estado psíquico de um dado indivíduo: o senso de propósito, a autonomia, o desafio e a sociabilidade. Portanto, o primeiro passo a ser adotado pelo professor para conduzir seus alunos à aprendizagem é a mediação do propósito, visando motivar os estudantes intrinsecamente. O segundo componente da motivação intrínseca é a autonomia, de modo que, no que for possível, deve o professor fornecer alguma margem de escolha aos alunos. O terceiro fator é o desafio, razão pela qual, se o estudante não encontrar um grau mínimo de dificuldade na execução de uma atividade, não se interessará por ela. Por outro lado, se o estudante perceber que não conseguirá realizar a tarefa, ou mesmo acompanhar a disciplina ou o curso, tenderá a desistir e a evadir. Por essas razões, é preciso encontrar uma dosagem adequada para manter o aluno minimamente desafiado. Por fim, o quarto fator é a sociabilidade, de modo que não se pode ignorar a criação de um ambiente de aula amigável. Entende-se, então, que uma boa prática pedagógica passa pela mediação da aprendizagem. Ao final, o professor deve buscar desenvolver

correto concluir que a aprendizagem tende a ser tanto mais eficaz quanto mais se direciona o discente para a persecução do seu propósito pessoal.

Logo, assumindo como verdadeira a premissa de que o *fator motivacional* ocupa papel importante na jornada de aprendizado e deve ser considerado pelo docente na sua *função educadora*, até que o ponto a abstração excessiva ou a existência de uma metodologia de resolução de casos práticos pode confluir para o aprimoramento da prática pedagógica?

3.2 Entre os problemas, um: a relação entre a teoria e a prática

Colocando em questão a relação entre a elaboração teórica e a demonstração de sua utilidade prática, parece possível diagnosticar que, no Brasil, a relação entre o Direito Penal e as chamadas “*humanidades*” foi tradicionalmente estimulada. Essa afirmação pode ser suportada por algumas passagens doutrinárias.

Em um lugar, por exemplo, já se afirmou que é certa a “assertiva de Carnelutti, o qual afirma que o ramo do Direito mais próximo da filosofia é o Direito Penal, pois, tanto o Direito Penal quanto a filosofia buscam a compreensão dos fatos do espírito”;⁸⁷ em outro, a partir de uma analogia com a advertência insculpida no friso da Academia de

as atitudes necessárias para a formação de seus estudantes de maneira intrínseca, e não extrínseca. Com mais detalhes, ver: OLIVEIRA, Op. cit., p. 209 ss.

⁸⁷ BRANDÃO, Op. cit., p. 233-234. Na mesma linha, mas criticando a falta de abertura dos cursos jurídicos aos conhecimentos de outras áreas e às tensões contemporâneas: “De regra o ensino é balizado por uma noção eminentemente dogmática e que se apresenta como mera técnica normativa. Por isto a necessidade de se buscar realinhar as coordenadas em que o discurso jurídico se efetiva, especialmente em cotejo com as alterações do modelo econômico” (ROSA, Op. cit., p. 204).

Platão, sugeriu-se a seguinte inscrição para a entrada das Faculdades de Direito: “*Aqui não entra quem não for sociólogo*” (g. n.).⁸⁸ No mesmo sentido, considerando que não há pesquisa de qualidade sem o estudo dos fundamentos de ordem material do Direito Penal, também foi sentenciado que “uma transformação necessária do ensino do direito no Brasil passa pelo diálogo do jurista com os aportes de outras ciências, tais como a filosofia e a sociologia”⁸⁹, pois são as “disciplinas filosóficas” que dão “os instrumentos que permitem a reflexão crítica do direito positivo”.⁹⁰

Essa tendência não parece ser exclusividade de tempos mais recentes. No Brasil, ainda no século XIX, já se constatava, em tom crítico, que no manejo das ideias penais “tomou parte, desde longa data, um exagerado espírito filosófico, que muito em vez de esclarecê-las, acabou por confundi-las, reduzindo a um sistema de enigmas e problemas insolúveis as verdades mais simples e inacessíveis à dúvida”.⁹¹

⁸⁸ Roberto Lyra, em 1956, criticava o afastamento das universidades das disciplinas humanitárias. Cf.: LYRA, Op. cit., 1956a, p. 4. O autor, porém, também se posiciona contra a formação enciclopédica e prefere focar no essencial das coisas. Sobre isso, conferir nota 7.

⁸⁹ Era a proposta de Antônio Luís Chaves Camargo. Cf.: CÔRREA CAMARGO, Op. cit., p. 17-19.

⁹⁰ LIEBRECHT, Op. cit., p. 131.

⁹¹ Segundo Tobias Barreto, “[o]s códigos penais em geral têm mais caráter científico do que a maioria dos tratados. Em muitos deles se acham resolvidas de modo satisfatório um grande número de questões que os teóricos julgam dever conservar, sem proveito algum, num perpétuo *status causae et controversiae*”. Ao fim, “[h]á homens que têm o dom especial de tornar incompreensíveis as coisas mais simples deste mundo, e que ao conceito mais claro que se possa formar sobre esta ou aquela ordem de fatos, sabem dar sempre uma feição pela qual o axioma se converte de repente em um enigma da esfinge” (BARRETO, Tobias. *Estudos de Direito*. Ed. Fac-similar. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004, p. 52, 60 e 161).

Trazendo a discussão para o específico campo da teoria do delito, a crítica se dirigiu ao excesso de refinamento e abstração na lida dos institutos penais. Nesse contexto, diagnosticou-se que “as construções sistemáticas da ciência penal alemã costumam ser estranhas ao leigo, mesmo que seja instruído, para o aluno, ininteligíveis, e para o prático, supérfluas”.⁹² Assim, em outros termos, critica-se a *hipertrofia da discussão teórica*, porque ela, ao invés da simplificação, celebra a inútil e requintada complicação, com excesso de sistematização e critérios.⁹³⁻⁹⁴

Isto tudo é suficiente para pôr em questão uma temática central: como recorrer de modo adequado às construções teóricas, sem incorrer numa excessiva abstração distanciada da realidade prática ou no uso

⁹² SCHÜNEMANN, Bernd. Introducción al razonamiento sistemático en derecho penal. *El sistema moderno del derecho penal: cuestiones fundamentales; estudios en honor de Claus Roxin en su 50º aniversario*. Espanha: Tecnos, 1991, p. 31 ss.

⁹³ FARIA COSTA, José de. OLIVEIRA MOURA, Bruno. A interpretação em Direito Penal: um *multiversum*, *Revista de Legislação e de Jurisprudência*, Coimbra, ano 146, n. 4001, nov/dez. 2016, p. 107-108.

⁹⁴ Apesar disso, na Alemanha, há quem afirme que o recurso à filosofia é enxergado com cautela. Ao contrário, parte-se do pressuposto de que “a solução dos problemas é jurídica e não se socorre da mediação sociológica ou filosófica”. Nesse sentido, aponta-se que “a causa mediata dessa especialização e da centralidade das disciplinas dogmáticas, especialmente o núcleo Civil-Penal-Constitucional, é a ‘humildade’ alemã em saber dos limites de um conhecimento profundo sobre temas jurídicos e não jurídicos. O respeito ao ofício do sociólogo ou do filósofo faz com que não se busque um saber superficial sobre certos temas.” (RODRIGUES JUNIOR, Op. cit. [nota 73], n. p.). Em uma visão mais extremada, inclusive, “pode-se detectar certa relutância na observação de conceitos e doutrinas clássicas na Alemanha”, havendo “uma forte relação entre as necessidades da prática judicial e a formação jurídica, as quais estão comprometidas uma com a outra”, de modo que, durante os estudos, “sempre são abordadas as resoluções de casos”. Ao fim, “realiza-se a formação completamente no plano teórico-conceitual da dogmática jurídica”, pensada como uma “*Legal dogmatics in action*”. (LIEBRECHT, Op. cit., p. 139).

meramente ornamental da filosofia? Mais do que isso: em que medida uma ou outra abordagem parece ter impacto concreto na motivação dos alunos?

De partida, não parece ser prudente rejeitar a interdisciplinaridade em um todo. Especialmente no Direito Penal, campo carente de justificação, a filosofia tem o seu valor, principalmente em matéria de fundamentação. Ela, se bem instrumentalizada, pode fornecer aportes para a fixação de sólidos pontos de partida na teorização das respostas penais e para avaliar de maneira crítica as leis penais, evitando-se um tradicionalismo jurídico ou um juridicismo estéril que pressupõe que a lei e a jurisprudência dizem *todo* o Direito.⁹⁵ Além disso, a filosofia também auxilia na assunção da responsabilidade moral na formação dos argumentos,⁹⁶ o que é especialmente importante no campo penal, pois nele, diferentemente de outros campos, as consequências equivocadas de uma má teorização não são capturadas imediatamente pelos sentidos. O edifício teórico em matéria jurídica não desaba como desaba um edifício construído pelo engenheiro civil pouco diligente; “ele impõe sofrimento e fere sem, no entanto, desabar”.⁹⁷ Atento a isso,

⁹⁵ Sobre recurso de disciplinas filosóficas em pesquisas sobre os fundamentos de ordem material do Direito Penal, ver: KINDHÄUSER, Urs. A dogmática jurídico-penal alemã entre a adaptação e a autoafirmação: controle de limites da política criminal pela dogmática?. Trad. Beatriz Corrêa Camargo e Wagner Marteleto Filho. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 27, n. 155, p. 213-225, 2019.

⁹⁶ “Entre as regras técnicas e as abstrações filosóficas, está o nível intermediário em que se colocam as questões cruciais da organização e da reorganização da sociedade. Neste nível está a vantagem comparativa do jurista. O direito é o lugar privilegiado onde práticas e instituições se encontram com interesses e ideais, com toda a riqueza de uma realidade histórica e singular” (MANGABEIRA UNGER, Op. cit., p. 130).

⁹⁷ LEITE, Alaor. Erro, causas de justificação e causas de exculpação no novo projeto de Código Penal (Projeto de Lei 236/2012 do Senado Federal). *Revista Liberdades*, São Paulo, Ed. Especial, 2012, p. 96.

os contributos filosóficos, resultantes de um compromisso com a razão na busca por respostas aos “porquês”, podem ter algo a dizer na estruturação de um edifício teórico que se destina a orientar a prática de um ramo do Direito que afeta tão intensamente a vida das pessoas. Todavia, é preciso mesmo trazer as construções teóricas para o chão duro e pedregoso da vida de todos os dias, pois, no fim, os preceitos legais são feitos para resolver os problemas concretos.⁹⁸ Como se afirmou, “[u]m Direito Penal de um Estado de Direito não é um castelo que deve ser defendido, senão uma concepção de ação teórico-prática de controle formal da conduta desviante”.⁹⁹ Ainda que algumas teorias se mostrem internamente consistentes mesmo quando falhem na prática devido ao seu alto grau de abstração, uma ciência do Direito Penal que aspire à relevância “deve se esforçar para oferecer à prática o pão que ela pede, não pedras”.¹⁰⁰ Daí que “é conveniente, sim, não ignorar que a teoria do delito não deve ser um jogo de brilhantes construções inúteis que surgem do nada nem olvidar a orientação à solução (na medida do possível, previsível e fundamentada) de problemas concretos”.¹⁰¹ Em outros termos, há algo mais a ser buscado pelo labor dogmático que meros acertos conceituais; *a abstração teórica é útil quando necessária à solução previsível e fundamentada de problemas reais.*

⁹⁸ FARIA COSTA/OLIVERA MOURA, Op. cit., p. 109-110. Parecido: “O Direito Penal nada tem a ver com os que giram em torno de si mesmos como piões sem corda, os que se limitam a demarcar, a murar, a decorar, a ornamentar a casa do Direito, trancando-se nela, fechando-lhe as janelas à luz, ao ar, ao rumor da vida.” (LYRA, Roberto. Direito Penal Normativo. Rio de Janeiro: José Konfino, 1975, p. 224).

⁹⁹ HASSEMER, Winfried. Desenvolvimentos previsíveis na dogmática do Direito Penal e na Política Criminal. Trad. Pablo Rodrigo Alflen. *Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal*, vol. 1, n. 1, 2013, p. 43.

¹⁰⁰ AMBOS, Op. cit., p. 103.

¹⁰¹ DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, Op. cit., p. 136.

Assim sendo, se bem vistas as coisas, esta postura pode colaborar com uma sugerida proposta de superação do “ensino compartimentado”¹⁰² entre direito material e direito processual. Na verdade, mais do que a nível analítico, o Direito Penal e o Direito Processual Penal são ramos que se complementam na abordagem do fenômeno do crime e são indissociáveis quando se busca solucionar casos penais. Por isso, alguns autores já defenderam uma estreita vinculação entre o Direito Penal material e processual, mesmo porque tais ramos compartilham, desde o nascedouro, um mesmo objetivo político-criminal: fundamentar e limitar racionalmente o poder punitivo estatal.¹⁰³ Evidentemente, há

¹⁰² Sobre a temática, ver: ROSA, Op. cit., p. 203. O mesmo autor aponta que, “embora se mantenham os campos como saberes autônomos, resta impossível ensinar-se o Direito, o Processo e a Criminologia sem uma profunda identificação de finalidades, numa verdadeira fusão de horizontes”.

¹⁰³ Essa base comum, porém, não impediu que ambas as disciplinas tomassem rumos paralelos. De um ponto de vista histórico, esta relação pode ser cartografada em três períodos: (i) o de *unicidade científica entre o direito e o processo penal*, a exemplo da indistinta abordagem de questões materiais e processuais por Beccaria; (ii) a *autonomização das disciplinas*, ante a necessidade de refinamento conceitual e das necessidades metodológicas particulares (o que se intensifica com os estudos sobre a natureza da ação e do processo, surgindo as grandes teorias processuais), além do próprio fenômeno de codificação; (iii) e, recentemente, um esboço de *reaproximação*. Com a *autonomização das disciplinas*, neste segundo estágio, as preocupações práticas quanto à aplicação da lei penal ou às formas de processar os criminosos ou de executar as penas estatais deixaram de ser consideradas, em boa medida, pelo Direito Penal. Todavia, a mútua imbricação entre os elementos do direito material e do processual levaram esta relação ao terceiro estágio: o de *reaproximação das disciplinas*. Isto porque a imposição de uma pena, enquanto consequência jurídica de um crime, não é um efeito automático da existência de uma conduta não justificada que infringe culpavelmente uma norma penal. O que efetivamente gera a intervenção penal é a constatação judicial, mediante processo penal válido, da violação de uma norma penal, de modo que o processo penal se apresenta como posição intermediária entre o crime e a pena. Ao final, o Direito

uma diferença entre a abordagem *epistemológica* e a abordagem *pedagógica* em um plano de integração conjunta, porém, se não a nível epistemológico, uma abordagem que não desconsidere em absoluto a relação entre os planos da teorização e da concretização do Direito parece salutar ao menos em um plano pedagógico.¹⁰⁴

Penal somente se efetiva por meio de um processo, ao passo que o Direito Processual Penal é um instrumento para a aplicação das normas materiais. Nesse contexto, para além da descrição da existência desta relação, houve modelos de efetiva *integração teórica* entre as duas áreas. O modelo garantista de Luigi Ferrajoli, por exemplo, adota uma visão conjunta do Direito material e do processual, estabelecendo que as garantias penais e processuais, derivadas do dez axiomas que compõe o sistema garantista, decorrem de uma mesma ideia reitora que confere unidade ao sistema: a estruturação de um “esquema epistemológico” de constatação penal com o máximo grau de racionalidade e confiabilidade ao juízo, de modo a reduzir a arbitrariedade no exercício do poder e na tutela dos direitos individuais. Com mais detalhes: DELORENZI, Felipe da Costa; CEOLIN, Guilherme Francisco; BUONICORE, Bruno Tadeu As relações de complementaridade entre Direito Penal, direito processual penal e política criminal. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, vol. 13, n. 1. p. 18-40, 2023.

¹⁰⁴ No plano do ensino jurídico, inclusive, já houve pelo menos uma tentativa de um esboço nesse sentido. No âmbito das disciplinas de Direito Penal lecionadas na Fundação Getúlio Vargas (FGV), adotou-se a estratégia de juridicizar um determinado fato a partir da conjugação de normas materiais e processuais de distintos arranjos, a fim de viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências de maneira global. A iniciativa considerou que, se o crime é também uma “*maneira de definir* determinados fatos”, não é possível ignorar tanto a fase de adjetivação de uma conduta como criminosa, quanto a fase que traduz um encadeamento de etapas que podem levar à caracterização de um fato qualquer como crime. Por isso, foi proposto um modelo de estudo conjunto entre Direito Penal e Direito processual penal. Sobre a questão, ver: MACHADO, Rocha Maíra; MACHADO, Marta Rodrigues de Assis. Do fato ao crime, do crime à pena: o estudo conjunto de Direito Penal e Processo Penal. In: GHIRALDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domin-gos Faiardo. *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 5-9. Comentando a

De todo o modo, ainda que o suporte empírico dessa afirmação seja posteriormente exposto (*infra*, 5), uma proposta de aproximação com a prática parece salutar para *fins motivacionais*. Isto porque, a princípio, a ministração de conteúdos teóricos parece se mostrar prejudicial para o aprendizado quando excessivamente abstratos e sem conexão com a *práxis*, tornando o conteúdo incompreensível, desinteressante ao aluno, desmotivador e de difícil materialização no campo da justiça.¹⁰⁵ Por isso, é adequado construir as pontes entre sistema (abstrato) e caso (concreto).¹⁰⁶ Uma forma de trazer a discussão teórica para a prática parece ser o *recurso aos casos concretos*, os quais, além de oferecerem o potencial de engajar os alunos, também viabilizam a demonstração da relevância do debate teórico que se pretende desenvolver.¹⁰⁷

4 MÉTODOS DE ESTUDOS DE CASOS

Se a cisão absoluta entre teoria e a prática pode impactar tanto na estruturação de um *raciocínio metodologicamente orientado* quanto na *motivação* do aluno, uma alternativa para corrigir esses efeitos indesejados pode ser vista no método de resolução estruturada de casos. Portanto, mais do que a exposição de casos, analisa-se, agora, as vantagens e desvantagens de uma das *metodologias* orientadas à

proposta, ROSA, Op. cit., p. 211-212, aponta que “a proposta da FGV pode ser aproveitada, desde que ciente de que esta maneira de ensinar não se presta, simplesmente, para o ensino eficiente do Direito, mas deve ir além”.

¹⁰⁵ CORRÊA CAMARGO, Op. cit., p. 21.

¹⁰⁶ Entendendo assim e afirmando que é preciso reduzir o papel das considerações nominalistas-ordenadoras e da dependência extrema do pensamento binário, porque “um sistema deve ser o mais simples possível, mas, igualmente, tão complexo quanto necessário seja”, ver: (SILVA SÁNCHEZ, Op. cit., 2023, p. 31).

¹⁰⁷ CORRÊA CAMARGO, Op. cit., p. 29.

resolução de casos por meio de pareceres, a saber, o *Gutachtenstil*. Duas são as razões principais para a abordagem deste método em específico: (i) a proximidade de tradição; e (ii) o fato de que ele não coloca em questão o pensamento sistemático, permitindo a análise de sua incorporação sem abandono do ensino teórico predominante em solo brasileiro.

Como vantagens, defende-se que este *método* permite o desenvolvimento de várias habilidades: (i) tal como o *método teórico*, exige um sólido conhecimento das normas, teorias, definições e métodos de interpretação; (ii) tal como o *método de ensino por meio de decisões judiciais*, pressupõe o conhecimento de determinadas decisões judiciais destacadas; (iii) aproxima o aluno da prática com a exigência do conhecimento aplicado e não meramente memorizado, tal como terá que fazer em sua vida profissional; (iv) fomenta o pensamento crítico e analítico, dado que o aluno se verá diante das consequências da aplicação de determinados termos e interpretações; e (v) pressupõe que o aluno ordene suas ideias para expô-las por escrito, já que o método de casos exige uma solução estruturada dos problemas jurídicos apresentados.¹⁰⁸⁻¹⁰⁹

¹⁰⁸ RICHTER, Op. cit. p. 28-29.

¹⁰⁹ Como outros benefícios, aponta-se que o método também: (i) integraria as competências exigidas de um jurista pela sociedade, já que exige habilidades de leitura, raciocínio e escrita em termos jurídicos objetivos (neutralidade) e voltados exclusivamente à resolução do caso (economia); (ii) exigiria do aluno não só a entrega de uma conclusão, mas a exposição de uma completa linha de raciocínio suscitada pela leitura do caso, a fim de fundamentar a solução dada; (iii) exigiria um *conhecimento aplicado* para integrar tais competências, saindo de cena a capacidade de decorar ou improvisar para se avaliar a capacidade de raciocínio jurídico como principal critério de ensino e avaliação; (iv) em relação aos professores, a construção dos casos a serem resolvidos pelos alunos dependeria do permanente contato com a

Para a específica realidade brasileira, porém, uma eventual incorporação demandaria o enfrentamento de alguns problemas. De partida, este *método* impactaria fortemente o ensino, fator que demandaria intenso esforço do professor, o qual deveria, antes mesmo de ajustar sua prática pedagógica para a adequada execução do método, atuar para implementá-lo. Sendo exitoso nesse primeiro nível, o docente ainda teria que lidar com outro fator: trata-se de método que exige uma quantidade considerável de tempo, seja para preparar o exame, seja para explicar a teoria e orientar a resolução do caso, seja para correção das resoluções. Igualmente, o método também requer mais tempo do estudante, exigindo mais horas de estudo para compreender um tema com suficiente profundidade para dar conclusões próprias e estabelecer relações entre diferentes problemas.¹¹⁰ Isso é particularmente importante porque, normalmente, os estudantes brasileiros precisam assistir às aulas da graduação quase diariamente, tendo que lidar com múltiplas disciplinas, além do desempenho de outras atividades, como o estágio prático-profissional. A principal consequência disso é a pouca disponibilidade para a leitura do material bibliográfico necessário para a formação teórica, de modo a, posteriormente, colocar a teoria a serviço da prática.

Além de impactar na atuação dos sujeitos envolvidos, uma incorporação teria problemas de outra natureza. Isto porque este modelo opera com base em técnicas de subsunção, com esteio na fundamentação legal. No Brasil, porém, costuma haver algum consenso de que “não há uma resposta correta” ou que tudo “depende”, de modo que a plausibilidade de que qualquer resposta seja entendida

aplicação do Direito nos tribunais, o que implicaria na constante revisão do conteúdo programático. Cf.: MINORELLI, Op. cit., p. 159 ss.

¹¹⁰ RICHTER, Op. cit., p. 30-31.

como a “*correta*” dificulta um controle sobre o seu acerto para fins avaliativos.¹¹¹ Além disso, a própria técnica subsuntiva não deixa de ter os seus problemas enquanto técnica hermenêutica, já que é vista como *insuficiente* desde o descrédito do positivismo exegético.¹¹² Isso poderia sugerir uma abordagem reducionista de Direito, tendente, inclusive, a fomentar uma legitimação acrítica do direito estatal com a ausência de critérios de correção material do Direito, fator que levaria a um fechamento operacional e discursivo como mecanismo redutor de complexidades, simplificando excessivamente a interpretação.¹¹³

Diante de todo este cenário, mesmo que não seja o único método que relacione o fato à regra e forneça uma conclusão lógica decorrente, os possíveis ajustes a serem feitos, além da ausência de parâmetros mais robustos, parecem recomendar cautela com a incorporação do *Gutachtenstil* para fins *avaliativos*. Por outro lado, caso seja implementada como *estratégia pedagógica*, o docente deve proceder com o máximo de acerto definitivo-conceitual, a fim de que os alunos possam fazer, de modo minimamente seguro, as subsunções dos fatos à norma a partir do silogismo característico desta metodologia. Tais subsunções, ainda que insuficientes para os outros campos, constituem boa parte da atividade do penalista no momento da verificação da responsabilidade criminal, pois, em um Direito Penal

¹¹¹ RODRIGUES JÚNIOR, Op. cit., [nota 73], *n. p.*

¹¹² Nesse sentido, CASTANHEIRA NEVES, António. O princípio da legalidade criminal. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, Universidade de Coimbra, n. especial, 1984 p. 383-384: o sentido original iluminista empregado ao princípio da legalidade – fundado na ideia de culto à lei, a qual, por sua vez, pré-determina o jurídico, reduzindo a realização do direito à sua aplicação silogística lógico-dedutiva – já não mais se mantém.

¹¹³ Estas críticas são direcionadas ao paradigma epistemológico positivista, o qual é apontado como um dos problemas da educação jurídica brasileira. Sobre a questão, ver: OLIVEIRA, Op. cit., p. 78.

liberal, a intervenção penal só é possível com o perfeito enquadramento do fato à norma. Evidentemente, há situações de interpretações corretivas – como a teleológica – com resultados restritivos, a exemplo dos casos em que a autoridade decide apenas com base em sua discricionariedade e não com a razão. No entanto, isso não impede, em absoluto, a utilização da metodologia, havendo espaço para que, no próprio parecer, seja indicada a crítica de lege ferenda, mesmo que a resposta seja ditada pelo sentido de lege lata. A compreensão do processo de aplicação, inclusive, permite a visualização das consequências de uma teorização em ou outro sentido, o que pode abrir espaço para a dimensão crítica da análise, a qual é inerente ao fazer científico que desconfie do poder como obviedade irresponsável.¹¹⁴

A par de tudo isso, parece seguro formular a seguinte conclusão: como recurso para fins *pedagógicos* e atento às particularidades elencadas, não se enxerga boa razão para se renunciar a todas as possíveis vantagens elencadas, especialmente se conjugado com outros *standards* metodológicos que estimulem o raciocínio argumentativo. Evidentemente, não se trata da *solução* para todos os problemas identificados na seção 2. O que esta modesta reflexão sugere é que o método pode se traduzir em uma ferramenta útil para garantir que estudantes de Direito, para além de compreender o texto normativo e suas interpretações jurisprudenciais e dogmáticas, também considerem uma estrutura geral e prestem atenção às implicações que diferentes interpretações e teorias têm na solução de casos concretos. Isso tende a motivá-los e a exigir, em todo o caso, o emprego de um raciocínio metodologicamente orientado.¹¹⁵

¹¹⁴ GRECO, Op. cit., 2022, p. 63 ss.

¹¹⁵ Concluindo de modo parecido, mas não diretamente para a realidade brasileira: RICHTER, Op. cit., p. 31.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS

Concluída a revisão bibliográfica, passa-se à segunda técnica de pesquisa empregada: a *observação participante* e o *estudo de caso*.¹¹⁶ Neste momento, a análise é baseada, sobretudo, nas respostas aos questionários submetidos a 38 (trinta e oito) alunos do quinto período de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais que cursaram a disciplina “*Crimes em Espécie II*”.

Esta seção tem valor prático-teórico. Como se fala, de modo pessimista, em crise da educação jurídica e na falta de motivação ou dedicação do aluno nas obrigações para consigo mesmo, especialmente no seu dever de se *autoformar*,¹¹⁷ abrir-se para entender o perfil do discente e o contexto de ensino em que se insere, mesmo nos limites da investigação proposta, é passo importante para, panoramicamente, formar conclusões aderentes à realidade das coisas.

As limitações metodológicas são desde logo anunciadas. O material coletado, apesar de viabilizar o alcance de algumas importantes conclusões e falseamento de outras hipóteses, não é apto a fornecer conclusões para além do contexto dos próprios estudantes entrevistados. Mesmo em relação à *metodologia* empregada, em que pese tenha se assegurado o sigilo do procedimento e a qualidade dos dados obtidos, também não se pode desconsiderar que os alunos podem não ter sido totalmente sinceros com as respostas, seja por não estarem suficientemente engajados, seja por temerem ou desejarem algum efeito de uma resposta em um ou outro sentido. Ainda assim, pela

¹¹⁶ Sobre a técnica de pesquisa em questão, ver nota 5.

¹¹⁷ Sobre o perfil eventualmente protagonista do aluno, cf.: RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. Entrevista com Nelson Nery Jr. *Revista de Direito Civil Contemporâneo*, v. 1, n. 1, out./dez. 2014, p. 367.

relevância do tema e pela oportunidade de se testar algumas hipóteses teóricas e nortear o profissional do ensino, há valor nesta investigação empírica.

As perguntas foram estruturadas em grupos. Em um *primeiro* grupo (A), indaga-se sobre os *objetivos* dos alunos com a graduação em Direito. Em um *segundo* (B), investiga-se o perfil do estudante a partir de perguntas que abarcam hábitos de leitura ou de revisão da matéria estudada. Ainda, em relação à sua postura em sala, questionou-se se o aluno realiza anotações sobre o conteúdo lecionado e qual estilo de aula lhe favorece mais. Na sequência, em um *terceiro* grupo (C), perquiriu-se o modelo de aula mais adequado para alcançar o objetivo buscado com a graduação em Direito, inclusive no que diz respeito à distribuição proporcional entre conteúdos teóricos e práticos e ao valor dos aportes filosóficos e sociológicos para o aprendizado em aula. Também, buscou-se averiguar qual o valor atribuído à estratégia de utilização de casos e questões de exames avaliativos para fins pedagógicos. Por fim, em uma *quarta* área (D), tentou-se identificar o que o aluno espera de um professor.

A) Em relação aos *objetivos* dos alunos, a partir dos dados coletados, verificou-se que cursar o Direito para atuar no serviço público constitui *motivação principal*, abrangendo cerca de 60,5% dos estudantes entrevistados. A habilitação para o exercício da advocacia representa a segunda finalidade buscada com a graduação, sendo o objetivo de 42,1% dos alunos. A docência, por sua vez, corresponde ao interesse de 26,3% dos estudantes. Conhecer e aprender o Direito, exclusivamente, foi apontado como objetivo principal por 5,26% dos entrevistados. Por fim, cursar Direito para, depois, embrenhar-se em atividades de pesquisa foi indicado como objetivo de 2,6% dos alunos ouvidos. É de se esclarecer que as respostas não são excludentes, pois foi facultado ao aluno optar por uma ou mais alternativas.

Depois de indagado o *objetivo* com a graduação em Direito, o aluno também foi questionado sobre a *expectativa* em relação ao conteúdo programático da disciplina. Nela, reforçou-se a tendência anteriormente identificada: a *instrumentalização*, em um sentido técnico-profissional, do curso de Direito. Neste sentido, a maioria das respostas (71%) apontou que a expectativa do aluno passa pelo aprimoramento do conhecimento técnico-jurídico para a realização das provas necessárias ao exercício profissional. Todavia, também se identificou alguma preocupação com a formação intelectual, pois, segundo 68,4% dos entrevistados, a solidificação dos conhecimentos na matéria de estudo também constituía uma expectativa com a disciplina. Por fim, 10,5% dos alunos identificaram que a única expectativa era ser aprovado na matéria para obter o título de graduado.

B) Em relação ao *perfil* do discente, analisou-se, inicialmente, o seu hábito de leitura. Assim, 47,36% dos alunos responderam que leem escritos jurídicos apenas *eventualmente*. Por sua vez, 26,31% afirmaram visitar a literatura jurídica com *frequência*. Outros 15,79% disseram que leem apenas nos períodos próximos às provas avaliativas e 10,52% responderam nunca ler livros jurídicos, estudando apenas por suas próprias anotações das aulas.

Esses dados parecem sugerir que o professor, em uma já natural relação de dependência, precisa se atentar ao papel de sua atividade docente, pois, em muitos casos, ele é a *única referência* e, em outros, o *principal* ator no processo de mediação do conhecimento. Essa consideração ganha ainda mais força com a análise das respostas face à pergunta de se o aluno tem o hábito de tomar notas em sala. Nesse sentido, mais da metade disse *anotar todo o conteúdo lecionado* (52,63%) e quase um

quarto (23,68%) afirmou realizar anotações de boa parte da matéria ministrada.¹¹⁸

Se a maioria dos alunos não lê livros jurídicos com frequência, o mesmo se diz em relação a conteúdos não jurídicos. Nesse sentido, cerca de dois quintos dos estudantes (42,11%) afirmaram ter hábitos regulares de leitura, lendo livros literários com frequência. A eles, somam-se os 21,05% que disseram ler eventualmente e os 18,42% que responderam ler apenas durante as férias. Por fim, cerca de um quinto dos alunos (18,42%) afirmou nunca ler livros não jurídicos. Isso reforça o diagnóstico anteriormente constatado: os alunos tendem a não ler com frequência, funcionando mais por outros estímulos.

A partir desse cenário, perguntou-se – explicando-se que, em ordem crescente, o aluno poderia escolher da opção que mais lhe agradava até a que menos lhe agradava – quais dos métodos lhe favorecia para realizar as anotações e facilitar o aprendizado. A maioria dos alunos (51,61%) respondeu preferir aulas com apenas os pontos-chaves da matéria expostos no quadro, sendo o restante lecionado oralmente pelo professor. Outros 29,03% afirmaram que as aulas com anotações completas no quadro são mais preferíveis às demais. Por fim, 19,35% sinalizaram optar por aulas com a projeção da matéria em *slides*. Assim, os dados parecem apontar que os alunos, especialmente para tomarem notas daquilo que o professor expõe em sala, valorizam abordagens que facilitem essa atividade, como aquelas com pontos-chaves ou anotações completas no quadro. Métodos que dependem exclusivamente da audição e memorização de pontos essenciais – sem uma representação visual – gozam de menor prestígio entre os alunos da amostra.

¹¹⁸ Ainda, 15,79% apontam tomar nota apenas dos pontos-chaves para se lembrar depois, ao passo que apenas 7,89% dizem não realizar nenhum tipo de anotação.

C) Com alguma aproximação acerca do perfil do aluno, tentou-se investigar o modelo de aula mais adequado para alcançar os objetivos buscados com a graduação em Direito. Aos alunos, inicialmente, questionou-se o valor atribuído para avaliar a *utilidade de aportes filosóficos e sociológicos* em sala de aula. De modo geral, a maioria dos estudantes (55,26%) avaliou estes contributos como altamente benéficos para o aprendizado em sala de aula, dando uma pontuação máxima de 10 de 10. Uma quantidade significativa (39,47%) também deu avaliações positivas, dando notas altas como 7, 8 e 9. Notas mais baixas, inferiores a 5, representaram 5,26% do núcleo total de alunos entrevistados.

Essa visão positiva em relação às disciplinas teóricas é atenuada quando analisada a relação da proporção entre *conteúdos teóricos* e *conteúdos práticos*, tomando-se por base o julgamento desta combinação realizado pelos alunos. No final, a rigor, parece haver um certo *equilíbrio* na distribuição de aulas teóricas com abordagens práticas. Nesse sentido, a maioria dos alunos (60,52%) entendeu mais adequada uma distribuição na proporção de 60% de aula com conteúdo teórico e 40% da aula com conteúdo prático. Corroborando essa tendência, este relativo equilíbrio na abordagem também se fez presente nas respostas de outra importante fração de alunos, pois, para 23,68% dos alunos, a melhor combinação para uma aula seria aquela que contemplasse 40% de conteúdo teórico e 60% de conteúdo prático. Os *extremos*, porém, mostraram-se pouco prestigiados. Nesse sentido, enquanto aqueles que preferem uma aula com 80% de conteúdo teórico representam 13,16% do núcleo total de entrevistados, o seu oposto – *i. e.*, os alunos que escolheriam uma aula com 80% de conteúdo prático – representou 2,63% da globalidade dos discentes. Com base nestes dados, é possível chegar a algumas conclusões. De modo geral, há uma preferência por uma *combinação equilibrada*

entre teoria e prática. Ainda assim, há uma não desprezível *expectativa por uma aula de cunho mais teórico*, pois foi a escolhida por 84,2% dos estudantes entrevistados, mesmo que, para 60,52%, haja relativa proximidade de preferência com a aula prática. Esse cenário indica que a abordagem preferida pela maioria dos alunos parece envolver a consolidação de uma base sólida de conceitos teóricos complementada por uma aplicação prática, apoiando, assim, as propostas pedagógicas que optam por uma estratégia de aprendizagem que também não ignore a *concretização das abstrações teóricas*.

Como esta combinação depende das características marcantes de cada *modelo de aula*, este ponto também foi objeto de questionamento. Aos alunos, perguntou-se qual o estilo de aula mais adequado para alcançar o objetivo perseguido com a graduação em Direito. Para a maioria dos alunos (59,37%), o modelo mais adequado seria o *demonstrativo*, o qual foi descrito no questionário como sendo aquele em que o professor ministra “aulas teóricas, valendo-se, porém, de equipamentos como *slides*, recursos audiovisuais e outros materiais, a fim de demonstrar a aplicação prática da matéria, a partir da exposição de julgados, casos concretos, reportagens e questões de provas”. Este modelo, além de figurar como o preferido, também foi o que menos teve rejeição entre os alunos, já que somente 6,25% deles o apontaram como o menos desejável em uma sala de aula. No outro lado, a tradicional *aula expositiva* foi a mais preterida dentre os modelos disponibilizados, sendo apontada como a preferida por apenas 9,37% dos alunos, ao passo que indicada como a mais inadequada por 62,5% dos alunos. Em sua definição no questionário, constou que essa seria a aula na qual o professor leciona “aulas teóricas e os alunos tomam nota do conteúdo da disciplina, sem interrupções para questionamentos do professor para o aluno ou pausas frequentes nas aulas”. Ainda, em posições intermediárias, a aula *dialogada* (“com o professor

ministrando aulas teóricas, porém, contando com a participação ativa dos alunos, respondendo a questionamentos de modo dinamizado”) representou 21,21% da preferência total dos alunos, ao passo que a aula *prática* (“com o aluno tomando postura mais ativa, realizando júris simulados, resolvendo casos práticos, fazendo atividades avaliativas em grupo e apresentando trabalhos”) abarcou 15,15% dos entrevistados. Estes dados também permitem o alcance de outras conclusões úteis com o estudo. Se, em geral, os alunos preferem uma *combinação equilibrada* entre teoria e prática, em sala, a forma mais adequada de concretizar essa abordagem conjunta é partindo de aulas teóricas, utilizando-se de recursos para demonstrar a *aplicação prática do conteúdo lecionado*, havendo um cenário favorável para a utilização de modelos que estimulem um raciocínio argumentativo voltado à resolução de casos. Essa abertura àquilo que se relaciona pragmaticamente à prática do estudante também é reforçada quando se constata que 92,11% dos estudantes atribuíram nota máxima à estratégia de utilização de questões de concursos e de exames da OAB em sala de aula como critério de reforço para fixação do conteúdo. De todo o modo, os alunos parecem valorizar estilos mais interativos e práticos, como o *demonstrativo* e o *dialogado*,¹¹⁹ em relação aos estilos

¹¹⁹ Sem adentrar verticalmente no assunto, mas, a par dos dados expostos, nota-se que a perspectiva construtivista – que remonta em boa medida aos estudos de Piaget – parece ser mais privilegiada. “Nesta perspectiva construtivista, as aulas não visam à exposição de conteúdos a serem memorizados, mas ao domínio de teoria e da técnica de forma crítica; à autonomia progressiva do aluno na formação do conhecimento; à sua formação contínua e constante; ao ensino em aula aliado a atividades de pesquisa (que permitam aprofundar a reflexão para gerar novos conhecimento) e a atividades de extensão, que explorem o conteúdo em perspectiva prática, assimilando e trabalhando aspectos teóricos desenvolvidos.” (CAGGIANO, Op. cit., p. 204). Em complemento, expõe GALUPPO, Op. cit., p. 66 ss.: “Segundo Evelise Portilho (2011), duas concepções vão se desenvolver nas teorias do ensino-

mais tradicionais e passivos, como o *expositivo*. Aqui, porém, é preciso cautela. Se boa parte do que leva o aluno a integrar uma instituição formal de ensino passa pela sistematização didática de um conhecimento, a fim de facilitar a aprendizagem, não se deve desprezar, em um todo, a importância da aula expositiva,¹²⁰ mesmo

aprendizagem no século XX. A primeira dessas concepções, comportamental ou behaviorista, por vezes chamada de condutista, compartilha uma concepção empirista do conhecimento e da aprendizagem: a mente é uma tabula rasa, uma lousa em branco, na qual a experiência e os sentidos inscrevem os dados da realidade, que passa a ser conhecida, compreendendo a aprendizagem como originada por estímulos ambientais. [...] A segunda dessas concepções, cognitivista ou construtivista [...] afirma que a mente não é uma tabula rasa: ao contrário, existem processos maturacionais internos que determinam sua constante reconstrução. Ainda que estímulos ambientais sejam importantes nesse processo, a mente tem um papel preponderante na compreensão da realidade (e por isso podemos dizer que essa tendência é racionalista). [...] Por causa disso, esta tendência privilegia o papel do aluno na aprendizagem (através de sua interação com o meio, com o professor e com os colegas, com a qual ele constrói seu próprio conhecimento), defendendo uma prática pedagógica mais livre, menos dirigida pelo professor”. No contexto da última teoria, insere-se a oposição, desenvolvida por Paulo Freire, de educação bancária e educação dialógica e dialética: a primeira marcada pelo ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos; a segunda caracterizada por uma compreensão segundo a qual o conhecimento é coletivo, considerando o contexto político da vida do aluno, *i. e.*, o que ele *vive*. Por isso, os saberes do professor e do aluno interagem *um com o outro* no processo de conhecer.

¹²⁰ A aula expositiva, como dito, é uma das mais utilizadas. Ela é muito eficiente para a transmissão do conhecimento por recepção e muito eficaz para alunos com pouco tempo disponível para o estudo ou em casos de conteúdo complexos. No entanto, possui como desvantagens: (i) eventual redução da atenção e da motivação do aluno com a passividade de seu papel em sala; (ii) necessidade de o professor tratar os alunos pela média, havendo alunos mais desenvolvidos que podem se entediar e alunos menos desenvolvidos que podem se desinteressar por não conseguir acompanhar; (iii) estratégia que requer a dedicação de mais tempo do professor. Ainda assim, mesmo com um espaço importante, a aula expositiva não precisa mais seguir,

porque ela é importante para que os alunos aprendam os conceitos e definições necessários à aplicação concreta do Direito Penal. Estes apontamentos podem ser importantes para a adoção de estratégias curriculares e de ensino que, por engajarem o aluno, podem ter maior potencial motivador e levarem, ao final, a uma melhor formação discente. Isso coloca em questão mais um importante ponto: o que se esperar de um professor?

(D) Por essa razão, investigou-se as expectativas de alunos em relação a um bom professor. Entre as características elencadas, identificou-se que a didática e a boa comunicação figuram como aquelas *mais valorizadas* pelos discentes (43,24%), seguidas de perto pelas exigências de aprofundados conhecimentos teórico e prático-jurídicos (35,14%). Na sequência, indicou-se a justiça na correção das atividades avaliativas e compatibilidade do que fora lecionado com o conteúdo exigido nas provas (8,11%); o bom humor, educação e bom trato com os alunos (5,40%); e o uso adequado de ferramentas analógicas e tecnológicas para o aprimoramento da aprendizagem (5,40%). Como características *mais irrelevantes*, aparecem a organização e pontualidade (32,43%); o bom humor, educação e bom trato com os alunos (27,03%); e o uso das ferramentas adequadas para a otimização do ensino (18,92%).

Isso parece indicar um certo pragmatismo do aluno entrevistado: no fim, valoriza-se, principalmente, um professor com conhecimento sólido e habilidades de comunicação eficazes, sendo menos relevante se o docente é bem-humorado, organizado ou pontual com suas obrigações. Tal constatação, inclusive, parece ser confirmada quando colocados, para o aluno, dois modelos de professores antagônicos,

necessariamente, o modelo magistral; é possível a participação do aluno em uma aula expositiva dialogada, o que poderia reduzir as desvantagens visualizadas. Conferir: GALUPPO, Op. cit., p. 31 e 112-114.

dinâmica que foi realizada nas entrevistas. Nela, instou-se os alunos a indicarem o estilo de docente preferido, a partir da leitura de um trecho. O texto narrado foi o seguinte: “*R* é um professor muito exigente e tende a formar bons alunos. No entanto, o curso tende a ser menos prazeroso, pois *R* é muito sério, rígido e não tolera brincadeiras, embora seja justo e respeitoso. Por outro lado, *J* é um professor de fácil trato, bem-humorado e tem facilidade de ministrar aulas agradáveis. Contudo, o grau de aprendizado do aluno, comparado com *R*, é menor. Caso possível, com quem escolheria ter aula?”.

Mesmo com algum equilíbrio, o *pragmatismo* dos alunos novamente foi revelado, pois – mesmo com a seriedade, a rigidez e a baixa tolerância de *R* – uma ligeira maioria dos alunos o escolheriam como professor (54%). Isso sugere que, se necessário, uma parcela não desprezível dos alunos valoriza mais o rigor acadêmico, a justiça e o respeito demonstrados por *R*, ainda que isso signifique um ambiente de aprendizado menos descontraído.

6 CONCLUSÃO

1. Mesmo que o ensino jurídico enfrente variados problemas, não se pode concluir que a tarefa de memorizar conceitos e definições, embora insuficiente, não seja necessária para a formação discente. Igualmente, o ensino dogmático não coincide com o ensino da dogmática jurídico-penal, pois essa, na atual compreensão, não esgota sua construção no Direito positivo e nem toma acriticamente a regra legal como obviedade, senão, antes, verifica se ela se ampara em boas razões, já que o Direito Penal somente existe quando o poder é limitado.

2. Entre os tipos de formação jurídica, prevalece, no Brasil, o método teórico. Além dele, há o método misto, que combina o ensino teórico

com a solução de casos, pois assume que conhecer a teoria não é suficiente para aplicar esse saber a um caso concreto e resolvê-lo.

3. Ao se analisar os métodos baseados em casos, optou-se, pela proximidade de tradição, por enfocar exemplificativamente nas possibilidades e limites de incorporação do método de análise estruturada de casos alemão, o *Gutachstenstil*. Em suma, esse método visa a consagrar a aquisição da habilidade necessária para argumentar de modo ordenado e analítico, tornando claro um determinado raciocínio jurídico.

4. Como, no Brasil, a docência enfrenta vários problemas, analisou-se o papel do professor, já que uma eventual mudança passaria, principalmente, por sua proatividade, ficando sua atividade pedagógica impactada com o giro na metodologia de ensino. Diferentemente de alguns outros lugares, apontou-se que o exercício do magistério enfrenta desafios, já que a docência se mostra uma profissão insegura e com pouca estrutura de apoio no Brasil.

5. Focando-se na função educadora da atividade docente, identificou-se na motivação do aluno um fator não desprezável. Diante disso, apontou-se alguma tendência à teorização abstrata no Brasil, posicionando-se pela necessidade de trazer, sem ignorá-las, as construções teóricas ao chão da vida quotidiana, pois, no final, os preceitos legais são feitos para resolver problemas concretos. Uma alternativa de aprendizagem para tanto seria a utilização da metodologia de resolução estruturada de casos.

6. Mesmo com alguns problemas, a resolução de casos parece ser uma importante *estratégia pedagógica*. No fim, ela tem o potencial de garantir que os estudantes de Direito, para além de compreender o texto normativo e suas interpretações jurisprudenciais e dogmáticas, também considerem uma estrutura geral e prestem atenção às implicações que diferentes interpretações e teorias têm na solução de

casos concretos. Isso tende a motivá-los e a exigir, em todo o caso, o emprego de um raciocínio metodologicamente orientado.

7. Na dimensão empírica da pesquisa, verificou-se que os alunos, em geral, possuem uma visão instrumental, em um sentido técnico-profissional, do curso de Direito. Para alcançar os seus objetivos, a atuação do docente se mostra central, especialmente porque a maioria dos estudantes não lê livros com frequência, optando por fazer anotações do conteúdo lecionado pelos professores. Quanto à relação entre conteúdos teóricos e conteúdos práticos, notou-se relativo equilíbrio, com leve prevalência da dimensão teórica. Os alunos também valorizam a utilização de recursos para demonstrar a aplicação prática do conteúdo lecionado, já que preferiram os métodos demonstrativo e dialogado, havendo um cenário favorável para a utilização de modelos que estimulem um raciocínio argumentativo voltado à resolução de casos. Em relação ao papel do professor, prevaleceu algum pragmatismo do aluno entrevistado, valorizando este, sobretudo, o conhecimento sólido e habilidades de comunicação eficazes.

8. Não se identificou nenhum óbice para a incorporação de métodos que foquem na aproximação da teoria com a prática, como, por exemplo, o método de resolução de casos.

REFERÊNCIAS

AMBOS, Kai. ¿Cuál es el futuro de la ciencia jurídico-penal alemana?. *En Letra*, ano 8, n. 15, p. 90-108, 2022.

ALVES, Sílvia. Prefácio. BRANDÃO, Cláudio. *Teoria jurídica do crime*. 5ª ed. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

BARRETO, Tobias. *Estudos de Direito*. Ed. Fac-similar. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

BATISTA, Nilo. As penas de um penalista. *In*: BÉZE, Patrícia Mothé Gliocche (Org.). *Direito Penal*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, v. 1, p. 13-26, 2015.

BOGOSSIAN, André. Ensinando a “pensar como um operador do Direito” e algumas dificuldades do uso de métodos de ensino baseados na análise de casos no Brasil. *In*: LEAL, Fernando (org.). *Cadernos FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, v. 13, p. 77-90, 2022.

BOTTINI, Pierpaolo Cruz. A dogmática penal e o bicho de sete cabeças. *Revista Consultor Jurídico*, 2022. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2022-fev-21/direito-defesa-dogmatica-penal-bicho-sete-cabecas/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

BOTTINI, Pierpaolo Cruz. Por uma dogmática penal socialmente orientada. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 201, p. 143-160, 2024.

BRANDÃO, Cláudio. Teoria jurídica do crime. 5ª ed. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2019.

CAGGIANO, Heloísa Conrado. Os desafios da docência: breves apontamentos para novos professores de Direito. *In: LEAL, Fernando (org.). Cadernos FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, v. 13, p. 195-215, 2022.

CAMARGO, Antonio Luís Chaves. Contradições da modernidade e Direito Penal. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 16, p. 114-126, 1996.

CASTANHEIRA NEVES, António. O princípio da legalidade criminal. *Boletim da Faculdade de Direito*, Coimbra, Universidade de Coimbra, n. especial, p. 309-469, 1984.

CORREIA CAMARGO, Beatriz. Ensaio sobre o ensino do Direito Penal no Brasil – Ao mesmo tempo: apontamentos sobre a nova ciência penal brasileira. *Revista Criminalis*, São João del-Rei, vol. 2, n. 1, p. 13-38, 2022.

DE-LORENZI, Felipe da Costa; CEOLIN, Guilherme Francisco; BUONICORE, Bruno Tadeu As relações de complementaridade entre Direito Penal, direito processual penal e política criminal. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, Brasília, vol. 13, n. 1. p. 18-40, 2023.

DIAS, Daniel. Métodos de resolução de casos – Parte 1. *Migalhas*, São Paulo, [n.p.], 30 maio 2022. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/coluna/direito-privadono-common-law/366951/metodos-de-resolucao-de-casos--parte-1>. Acesso em: 03 mar. 2024.

DÍAZ Y GARCÍA CONLLEDO, Miguel. Reinvidicación de la (buena) dogmática. In: VICENTE REMESAL, Javier *et al. Libro Homenaje al profesor Diego-Manuel Luzón Peña con motivo de su 70º aniversario*. Madrid: Reus Editorial, v. 1, p. 129-139, 2020.

FACCHINI NETO, Eugênio; HAEBERLIN, Martín P. O “estilo” jurídico alemão – Breves considerações sobre alguns dos seus fatores determinantes. *Revista da Ajuris*, Porto Alegre, v. 41, n. 133, 2014, p. 265-266.

FARIA COSTA, José de; OLIVEIRA MOURA, Bruno. A interpretação em Direito Penal: um *multiversum*, *Revista de Legislação e de Jurisprudência*, Coimbra, ano 146, n. 4001, p. 96-11, nov/dez. 2016.

FLORÊNCIO FILHO, Mauro Aurélio; BARRETO, Luiz Augusto Rutis. Na prática, a teoria é outra: reflexividade no ensino jurídico-penal e os aportes de Marc Galanter. *Revista Direito Mackenzie*, vol. 18, n. 1, 2024, p. 1-20.

FLORES, Pablo Jamilk; BORGES NETO. José. O problema das definições. *Entrepalavras*, Fortaleza, vol. 7, p. 148-164, 2017.

GALUPPO, Marcelo. *Introdução à vida acadêmica II: Manual do professor – Um guia de Metodologia do Ensino para professores de cursos superiores*. São Paulo: Dialética, 2022.

GIMBERNAT ORDEIG, Enrique. ¿Tiene un futuro la dogmática juridicopenal?. *Estudios Penales*. 3. ed. Madrid: Tecnos, 1990.

GRECO, Luís. Dolo sem vontade. In: SILVA DIAS, A.(Coord.). *Liber Amicorum de José de Sousa e Brito*. Coimbra: Almedina, p. 885-903, 2009.

GRECO, Luís. Sobre las señales meteorológicas y las bolas de cristal, Comentarios sobre la situación (no solo intelectual) de la ciencia jurídico-penal alemana com motivo de um recensão. Trad. Leandro Dias. *En Letra: Derecho Penal*, ano 8, n. 15, p. 60-71, 2022.

GREIMANN, Dirk. “Definição”. *Compêndio em Linha de Problemas de Filosofia Analítica*, Lisboa, p. 2-20, 2015.

HASSEMER, Winfried. Desenvolvimentos previsíveis na dogmática do Direito Penal e na Política Criminal. Trad. Pablo Rodrigo Alflen. *Revista Eletrônica de Direito Penal e Política Criminal*, vol. 1, n. 1, p. 37-46, 2013.

HILGENDORF, Eric; VALERIUS, Brian. *Direito Penal: parte geral*. Trad. Orlandino Gleizer. São Paulo: Marcial Pons, 2019.

KELLNER, Alexander Leonard Martins. Um ensaio sobre diferentes possibilidades para aprimorar o ensino jurídico no Brasil: Der Gutachtenstil. In: LEAL, Fernando (org.). *Cadernos FGV Direito Rio*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, v. 13, p. 139-161, 2022.

KINDHÄUSER, Urs. A dogmática jurídico-penal alemã entre a adaptação e a autoafirmação: controle de limites da política criminal pela dogmática?. Trad. Beatriz Corrêa Camargo e Wagner Marteleto Filho. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 27, n. 155, p. 213-225, 2019.

LEITE, Alaor. Erro, causas de justificação e causas de exculpação no novo projeto de Código Penal (Projeto de Lei 236/2012 do Senado Federal). *Revista Liberdades*, São Paulo, Ed. Especial, p. 59-97, 2012.

LIEBRECHT, Johannes. Há o que aprender com os alemães. O perfil da educação jurídica na Alemanha. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, Vitória, v. 16, n. 1, p. 131-166, 2015.

LYRA, Roberto. *Direito Penal Normativo*. Rio de Janeiro: José Konfino, 1975.

LYRA, Roberto. *Guia do ensino e do estudo de Direito Penal*. Rio de Janeiro: Forense, 1956a.

LYRA, Roberto. *Novíssimas escolas penais*. Rio de Janeiro: Borsoi, 1956b.

MACHADO, Rocha Maíra; MACHADO, Marta Rodrigues de Assis. Do fato ao crime, do crime à pena: o estudo conjunto de Direito Penal e Processo Penal. In: GHIRALDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo. *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

MANGABEIRA UNGER, Roberto. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. *Revista De Direito Administrativo*, 243, 113–131, 2006.

OLIVEIRA, Pablo Alves de. *O ódio à educação e a democratização radical da educação jurídica através da aprendizagem mediada significativa: proposta de um novo modelo para os cursos de Direito*

(*Ou como transformar a sala de aula numa mesa de bar?*). Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PIRES, Álvaro. A racionalidade penal moderna, o público e os direitos humanos. *Novos Estudos Cebrap*, vol. 68, n. 3, p. 39-43, 2004.

PUPPE, Ingeborg. Ciência do Direito Penal e jurisprudência. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 58, p. 105 – 113, 2006.

PUPPE, Ingeborg. Deficiones y subsunciones. Trad. Juan Pablo Montiel. *Enfoques penales*, p. 1-6, 2017.

QUARCH, Tilman. Introdução à hermenêutica do direito alemão: der Gutachtenstil. *Revista de Direito Civil Contemporâneo*, São Paulo, v. 1, p. 251-285, 2014.

RICHTER, Anna. La ciencia jurídica en la enseñanza del derecho, *En Letra: Derecho Penal*, ano 8, n. 15, p. 17-39, 2022.

RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo alemão. *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-fev-04/direito-comparado-produz-jurista-alguns-lugares-mundo-parte/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo alemão (Parte 3). *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-fev-11/direito-comparado-produz-jurista-alguns-lugares-mundo-parte-2/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

RODRIGUES JUNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista em alguns lugares do mundo? O modelo alemão (Parte 4). *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-fev-18/produz-jurista-alguns-lugares-mundo-modelo-alemao-parte/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

RODRIGUES JÚNIOR, Otávio Luiz. Como se produz um jurista? O modelo português (Parte 6). *Revista Consultor Jurídico*, 2015. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2015-mar-04/direito-comparado-produz-jurista-modelo-portugues-parte/>. Acesso em: 2 mai. 2024.

RODRIGUES JUNIOR, Otavio Luiz. Entrevista com Nelson Nery Jr. *Revista de Direito Civil Contemporâneo*, v. 1, n. 1, p. 367-388, out./dez. 2014.

ROSA, Alexandre Moraes da. Direito e Processo Penal juntos? (des)Caminhos do ensino jurídico. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, vol. 1, n. 1, p. 202-217, 2015.

RUIVO, Marcelo Almeida. Quatro diferenças científicas fundamentais entre a criminologia e o Direito Penal. *Revista Brasileira de Ciências Criminais*, vol. 137, ano 25, p. 323-345, 2017.

SCHÜNEMANN, Bernd. Introducción al razonamiento sistemático en derecho penal. *El sistema moderno del derecho penal: cuestiones fundamentales; estudios en honor de Claus Roxin en su 50º aniversario*. Espanha: Tecnos, p. 31-93, 1991.

SILVA E SILVA, Artenira da; SERRA, Maiana Cibeles de Mesquita. Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. *Revista Quaestio Iuris*, vol. 10, n. 4, Rio de Janeiro, 2616-2636, 2017.

SILVA SÁNCHEZ, Jesús María. *Aproximación al derecho penal contemporáneo*. Barcelona: Bosch, 1992.

SILVA SÁNCHEZ, Jesús María. A teoria do delito alemã é anacrônica? In: CARLOS DE OLIVEIRA, Anna Carolina (Coord.). *Contribuições a uma Teoria da Justiça Penal: Fundamentos, teoria do delito e política criminal*. Tirant lo blanch, p. 25-42, 2023.

SONTAG, Ricardo. “O Farol do Bom Senso”: júri e ciência do Direito Penal em Roberto Lyra, *Seqüência* (Florianópolis), n. 68, p. 213-237, jun. 2014.

TARAPUÉS SANDINO, Diego Fernando. Sobre el Gutachtenstil y la evaluación del derecho mediante la solución de casos prácticos. *Revista de Estudos Criminais*, Porto Alegre, v. 16, n. 65, p. 59-63, 2017.

TAVARES, Juarez. Teoria dos crimes omissivos. Tese. (Doutorado em Direito) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

THIRTY-CHERQUES, Hermano Roberto. *Conceitos e definições: o significado em pesquisa aplicada nas ciências humanas e sociais*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

VERDE, Alejandra. Apuntes pedagógicos sobre el método alemán de solución de casos penales, *En Letra: Derecho Penal*, año 8, n. 15, p. 72-89, 2022.

WOLFF, Lutz-Christian. Structured Problem Solving: German Methodology from a Comparative Perspective. *Legal Education Review*, vol. 14, n. 1, p. 19-51, 2003.