

O ARGUMENTO DE AUTORIDADE NO PROCESSO JUDICIAL: REPERCUSSÕES NO PROCESSO EDUCATIVO

Celso Hiroshi Iocohama¹

Aline Janiny Lacerda Gianini²

Camila Eburneo Marques Pereira³

Lilian Mara dos Santos Schwengber⁴

Renan Santos Carrasco⁵

Vanessa Alline Mossioli⁶

IOCOHAMA, C. H.; GIANINI, A. J. L.; PEREIRA, C. E. M.; SCHWENGBER, L. M. dos S.; CARRASCO, R. S.; MOSSIOLI, V. A. O argumento de autoridade no processo judicial: repercussões no processo educativo. **Rev. Ciênc. Juríd. Soc.** UNIPAR. Umurama. v. 17, n. 2 p. 155-184, jul./dez. 2014

RESUMO: O estudo buscou tratar, inicialmente, da constituição da autoridade no contexto do processo judicial, ampliando esta categoria para todos os sujeitos nele envolvidos, além de considerar a autoridade da lei, da doutrina, da jurisprudência e do processo educativo como bases da análise. Com a preocupação voltada para o discurso jurídico existente neste ambiente, discorreu-se sobre o argumento de autoridade, considerando suas características de formação e validade para fins de demonstrar que o nível de certeza para as afirmações das autoridades jurídicas estão no âmbito da probabilidade (admitindo-se sua contrariedade). Para tanto, demonstrou-se por via da zetética que todos os argumentos de autoridade merecem questionamentos para que se compreendam as razões de seu discurso, evitando-se o comodismo dogmático de se acatar um comando apenas porque emitido por uma autoridade. Por fim, abordou-se o processo edu-

DOI: <https://doi.org/10.25110/rcjs.v17i2.2014.5399>

¹Advogado. Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Mestre em Direito pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Paranaense - UNIPAR. Professor do Curso de Graduação em Direito e do Programa de Mestrado em Direito Processual e da Cidadania da Universidade Paranaense - UNIPAR.

²Acadêmica de Direito. Participante do Programa de Iniciação Científica - PIC. Universidade Paranaense - UNIPAR.

³Acadêmica de Direito. Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Universidade Paranaense - UNIPAR

⁴Acadêmica de Direito. Participante do Programa de Iniciação Científica - PIC. Universidade Paranaense - UNIPAR.

⁵Acadêmico de Direito. Participante do Programa de Iniciação Científica - PIC. Universidade Paranaense - UNIPAR.

⁶Acadêmica de Direito. Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC. Universidade Paranaense - UNIPAR.

cativo dando destaque para as ações do professor e do aluno, considerando-se a importância de a aprendizagem ser originada por meio de um processo democrático e crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Dogmas; Processo educativo crítico; Sujeitos do processo; Interpretação crítica.

1 INTRODUÇÃO

O convívio com autoridades é algo muito comum no ambiente jurídico. Ainda que se fale sobre a igualdade, não há dúvidas que as estruturas e organizações de poder constantemente vistas perante um processo educativo e/ou na prática judiciária, produzem na cultura jurídica a formação e o reconhecimento de autoridades e os seus respectivos efeitos.

Ocorre, porém, que nem sempre há uma ampla compreensão do discurso que envolve a autoridade. O acostumar-se com a existência da autoridade pode provocar um acostumar-se também com as suas ordens, deixando-se de questioná-las por sequer imaginar a possibilidade de se as não cumprir.

É neste ponto que o estudo do argumento da autoridade coloca em discussão quais são os elementos que dão o contorno para a validade dos discursos, além de permitir uma visão crítica que possa tratar dos comandos que a prática do Direito possui.

Realizando um corte dos diversos problemas para se proceder uma visão analítica do processo judicial, inicia-se o estudo tratando da questão da autoridade, na pretensão de demonstrar que esta figura está muito além do juiz. Transitando-se sobre os sujeitos do processo judicial e também das fontes que o cercam (lei, jurisprudência, doutrina e o próprio processo educativo), procura-se demonstrar essa amplitude de comandos, constituindo fundamento para a compreensão do argumento que as mesmas podem produzir.

Com efeito, o argumento e seus elementos são analisados numa etapa seguinte. Sua constituição e características, que formam o convencimento a partir do discurso, com o tratamento da verdade e suas dificuldades num contexto da ciência do Direito, apontam a relativização deste poder da autoridade, além de apresentar critérios para que se conceba uma coerência e validade entre o discurso e a autoridade que o emite.

Num terceiro momento, o estudo procura ligar os pressupostos do argumento de autoridade às autoridades do processo judicial. Neste plano, propõe-se uma breve análise crítica envolvendo a (in)certeza dos discursos, considerando-se a orientação zetética que postula o questionamento por via da problematização na busca de fundamentos. Novamente as autoridades que envolvem o processo judicial são elencadas e algumas reflexões são produzidas sobre seus

discursos, com o intuito de alertar o leitor sobre a possibilidade de incertezas.

Colocando-se a importância do processo educativo para o tema, invoca-se, ao final, as responsabilidades do professor e do aluno para a compreensão crítica do argumento de autoridade, indicando posturas que permitam tratar do tema de forma não dogmática, conduzindo o debate para a importância que estes dois sujeitos do processo educativo (professor e aluno) têm na construção do estudo do Direito e sua interpretação.

Desta forma, sistematizando-se os resultados de um projeto de pesquisa financiado pela Universidade Paranaense – UNIPAR, apresenta-se o estudo na perspectiva de trazer ao leitor um olhar crítico sobre as autoridades e seus argumentos no processo judicial.

2 A AUTORIDADE

A figura da autoridade percorre o contexto social em seus mais diversos aspectos, certamente não se limitando à área do processo judicial onde este estudo está focado.

Por certo, existindo uma estrutura de poder, invariavelmente haverá uma ou mais autoridades constituídas na escala hierárquica. Tais estruturas de poder podem estar respaldadas legalmente (que fundamentam empresas públicas ou privadas ou mesmo entidades familiares e agrupamentos sociais) ou se constituírem apenas pelo consenso daqueles que aceitam o poder que se convenção atribuir a alguém (que podem ir desde ordens religiosas até organizações criminosas). O que importa reconhecer é que há uma infinidade de agrupamentos que demonstram hierarquias sustentadas em poderes, ambiente nos quais surge a figura da autoridade.

Este poder, muitas vezes, pode estar sustentado no conhecimento que se atribui à autoridade. A especificidade de um saber pode produzir, na figura da autoridade, o reconhecimento de que ela detém a informação privilegiada por conta de sua própria formação. Como destaca Rodríguez (2011, p. 108-109), muitas das “*verdades* que aceitamos estão baseadas no conhecimento de autoridades”, bastando lembrar que, quando se buscam informações sobre a previsão do tempo, são os expertos em meteorologia para os quais se atribui um diagnóstico que as pessoas de conhecimento leigo (incapazes de saber) se socorrem, exemplo que também seria aplicado ao médico, entre tantos outros profissionais.

Há, por certo, aqueles que se fazem conhecedores de informações as quais, efetivamente, não correspondam a um conhecimento preciso sobre o que afirmam. Quantos, apenas por “ouvir dizer” e sem qualquer preocupação com a segurança das fontes para o seu discurso, repetem fatos como se fossem verdades? Quantos boatos não se propagam sob o discurso de alguém que se constrói

como autoridade na informação falaciosa que apresenta?

Entretanto, é fácil perceber que num mundo complexo e de tantas informações, reconhecer-se ignorante em determinadas áreas e circunstâncias não traz qualquer demérito. Rodríguez (2001, p. 109) bem destaca que, quando crianças, vivemos as diversas sensações diretamente (desde o choque na tomada ou o medo do cachorro que um dia nos ameaçou), mas no transcorrer do tempo, reconhecemos a “impossibilidade de experimentar e conhecer todas as áreas do saber humano, repousando nossa fidelidade em pronunciamentos estabelecidos por aqueles que são, no senso comum, reconhecidos como dotados de conhecimento que autorize a convincente manifestação de opinião a respeito de assuntos determinados”.

É certo que os fundamentos para uma profunda compreensão da autoridade têm bases em aspectos filosóficos, calcados em manifestações de Platão e Aristóteles, nas reflexões envolvendo o fenômeno político e na noção de superioridade do perito sobre o leigo, com destaque para a origem política do conceito de autoridade fundamentada pelos romanos, pois, ao estabelecer sua interconexão com a fundação da cidade com o caráter sacro, promove, na concepção das gerações futuras, uma marca profunda desta concepção, atribuindo-se à autoridade uma ligação à própria fundação (OLIVEIRA, 2006). Por conta disso:

[...] surge a palavra, desconhecida do vocábulo grego, “auctoritas”, que é derivada do verbo “augere”. “Augere” significa aumentar, fazer crescer, engrandecer. A posse da autoridade impunha a necessidade de engrandecimento da experiência da fundação. Crescimento, porém, em direção ao passado: crescer significava estar mais perto dos antepassados. Os *anciões*, o *senado* e os denominados *patres*, obtinham a autoridade por descendência e transmissão daqueles, chamado pelos romanos de “maiores”, que haviam lançado as fundações, tendo como obrigação tornar grande a cidade de Roma, aumentar seu prestígio e sua imponência (OLIVEIRA, 2006).

É certo que neste plano, a autoridade não se caracterizava pela obtenção do poder, porque a autoridade, em si, estava ligada ao passado e o poder estaria consubstanciado “na participação plural dos homens na esfera pública quando se reúnem para decidir sobre o futuro do seu povo”, mas a autoridade estaria sim ligada à persuasão/manipulação que se é capaz de fazer, “na possibilidade de trato que tem com as coisas” (OLIVEIRA, 2006).

É de reconhecer que os estudos sobre a autoridade vão muito além das concepções que se invocam para a análise do processo judicial e do argumento de autoridade. A análise que ora se promove trata da preocupação com a exacerbação da autoridade e os efeitos que isso produz para a visão do processo judicial,

mas é de se lembrar que há estudos voltados justamente para o ponto contrário, que é a crise que a autoridade tem sofrido, a exemplos de estudos como de Hannah Arendt, destacados por Oliveira (2006).

No contexto da educação, a crise da autoridade leva à preocupação da sua substituição por um sistema autoritário com destaca Lara (2007), quando analisa estas inferências sobre a escola e o currículo:

A ligação entre o enfraquecimento dos sistemas de autoridades tradicionais e o aproveitamento deste espaço político pelos sistemas autoritários é, na verdade, o grande questionamento que deve ser feito quando se encara o enfraquecimento da autoridade dentro da Educação, sendo esse o problema político-filosófico a ser elaborado. Todo enfraquecimento no campo da autoridade abre espaço para a representação autoritária das forças que se expressão através do currículo, como em todos os demais campos político-sociais.

De fato, o tratamento da autoridade comporta implicações tanto no que tange à sua desconstituição como na sua idolatria. A análise que ora se procede trata do segundo movimento (de exacerbação acrítica da autoridade), e a preocupação voltada ao processo judicial faz um corte dos debates que o tema encerra.

2.1 AS AUTORIDADES PARTICIPANTES NO CONTEXTO DO PROCESSO JUDICIAL

Do ponto de vista do foco do presente estudo, tem-se como centro do olhar o processo judicial. À primeira vista, o leitor poderia estranhar no título a expressão “autoridades”, na medida em que projetaria a figura da autoridade exclusivamente no juiz, pela importância da função que nele exerce.

Contudo, numa reflexão inicial sobre o tema, pode-se projetar a figura da autoridade àquelas situadas dentro da esfera que envolve o processo judicial em si (juiz, partes, advogados, representantes do Ministério Público, peritos, escrivães, oficial de justiça etc).

Neste sentido, note-se que não se classifica como autoridade apenas àquela investida de uma função/poder decorrente de um concurso público, mas não há dúvidas que a mesma recebe uma qualificação que a diferencia pelo cargo que possui.

Sem que se pretenda construir uma hierarquia entre os sujeitos envolvidos no processo judicial, é possível reconhecer que cada função exercida recebe um grau de responsabilidade e exclusividade que lhes garante a autoridade para o cargo que exercem.

Vejam-se os auxiliares da justiça, descritos no Código de Processo Civil

pelo art. 139: o escrivão, o oficial de justiça, o perito, o depositário, o administrador e o intérprete. Cada qual, dentro de sua atribuição funcional, encerra um grau de autoridade que ao mesmo tempo lhe garante prerrogativas e responsabilidades (civis e criminais). Isso significa concluir que suas atribuições, ainda que sujeitas à fiscalização, estão sob sua ação e determinação, de maneira que são sim autoridades no âmbito do que praticam. Nas incumbências que o Código de Processo Civil estabelece ao escrivão (art. 141), ao oficial de justiça (art. 143), ao perito (art. 146, 429), ao depositário e ao administrador (art. 148) e ao intérprete (art. 151) – entre outras normas –, exercem atividades que lhe são precípua, garantindo um *poder* que lhe atribui o status do cargo praticado.

Da mesma forma o representante do Ministério Público, com suas funções constitucionais (art. 129), como na descrição infraconstitucional (Código de Processo Civil) na qualidade de parte (art. 81) ou como fiscal da lei (art. 82), exerce atividade que lhe é privativa, é reconhecido como autoridade.

Neste ponto, é importante afirmar que mesmo as partes e seus advogados têm seu momento de autoridade, na medida em que também possuem atribuições que lhes consagram atos exclusivos. O processo civil brasileiro consagra atos de disponibilidade exclusiva das partes (o próprio direito de demandar conforme seu livre arbítrio, ou de não se defender, ou de não fazer prova, ou de não recorrer, entre outros) de maneira que, regra geral, não poderia ser coagida a agir (no que se deduz o seu poder de escolha, de autoridade naquilo que lhe compete).

Ao advogado, invoca-se sua autoridade por conta dos dispositivos legais que lhe consagram as prerrogativas profissionais (sejam do Código de Processo Civil ou do Estatuto da Advocacia e da Ordem dos Advogados do Brasil) e, ainda que tenha vínculo com os interesses de seu cliente, possui garantias de independência pelas responsabilidades que até mesmo o Código de Ética lhe impõe (como aconselhar ao cliente a não ingressar em aventura judicial – art. 2º, inc. VII, ou abster-se de “emprestar concurso aos que atentem contra a ética, a moral, a honestidade e a dignidade da pessoa humana” – art. 2º, inc. VIII, alínea “d”, entre outros) além do que, por conta de suas prerrogativas, possui direitos que devem ser respeitados e assegurados (descritos, em especial, nos art. 6º e 7º do Estatuto).

A figura do juiz (e aqui também se projete a do Tribunal e de seus membros) constitui evidente representação de autoridade num processo judicial, por conta da atribuição do poder/função de aplicar a tutela jurisdicional, “decidindo acerca dos conflitos de interesses e realizando atos tendentes à satisfação de direitos (o que compreende, evidentemente, a tomada de medidas que assegurem a obtenção de tais resultados)”, conforme destacam Medina e Wambier (2009, p. 40).

É certo que a manifestação do Poder Judiciário tem cada vez mais se

fortalecido num contexto brasileiro onde se permite que o próprio juiz decida questões baseando-se em decisões anteriores (art. 285-A do CPC) ou se obrigue a adotar certos posicionamentos por via da súmula vinculante (103-A da Constituição Federal e Lei 11.417/2006), dando contornos diferenciados até mesmo ao conceito de jurisprudência, como já se teve oportunidade de analisar (IOCOHAMA et al, 2008). De qualquer modo, focando-se o Poder Judiciário, dele decorrem duas autoridades: a do magistrado (em qualquer instância, pelo poder de sua função) e a jurisprudência, com destaque especial à súmula vinculante, na demonstração de opinião que tende a ser seguida (no caso da jurisprudência sem vinculação) e se estabelece como exigida (no caso da súmula vinculante).

Certamente que há desvios no exercício envolvendo tais *autoridades* e isso será tratado oportunamente no presente estudo. Mas, por ora, é ainda necessário ampliar o rol das autoridades cujas ações repercutem no processo judicial.

De fato, a compreensão do processo judicial (como de outros fenômenos) envolve diversas autoridades que o antecede e o envolve: as normas que o regulamentam, os professores que o colocam como objeto de um processo educativo e a doutrina que contribui com a sua explicação.

Com efeito, de notório poder num sistema legalista como o brasileiro, a lei, em sentido amplo (incluindo-se a própria Constituição Federal, o Código de Processo Civil e tantas outras disposições legais infraconstitucionais e mesmo editadas pelos Tribunais), fomenta um arcabouço de preceitos tidos como coercitivos, aptos a impor sua determinação aos sujeitos para os quais são destinados. Isso significa concluir que esta lei em sentido amplo pode ser considerada uma autoridade, a qual, por sinal, tem grande força no sistema brasileiro, provocando os excessos que tocam o legalismo pernicioso ao ponto de provocar injustiças, como também se tratará em momento oportuno. Na esteira desta fonte de autoridade, é possível incluir-se o próprio Poder Legislativo, que dá origem à fonte normativa e constrói o vínculo entre o (teoricamente) interesse social e a lei propriamente dita, por via da representatividade.

Por seu turno, é fundamental que se fale da autoridade que existe envolvendo o estudo do processo judicial, em análises que antecedem à sua própria existência (tratando do processo educativo) e durante o seu desenvolvimento (pela doutrina que se consulta para as interpretações respectivas).

Quando se está em formação, o aluno deve receber, num ambiente acadêmico, noções que lhe permitam tratar do Direito em seus diversos aspectos. Independentemente do conteúdo, o processo educativo parte de um ambiente onde se é possível encontrar outra autoridade, consubstanciada na figura do professor.

De fato, ainda que existam debates sobre a própria autoridade do professor, como anteriormente se mencionou, não há dúvidas que o ambiente acadêmico, especialmente dentro do curso de Direito, encontram-se autoridades

que acumulam outras funções jurídicas (além da docência), de maneira que sua autoridade em sala é reforçada pela função que detém fora dela. Considerando esta situação, Cruz et al. (2008, p. 213) chegam a anotar sobre o comportamento de um tipo de docente, “muito comum nas faculdades de Direito, observado em sala de aula”:

Blindada pela máscara do terno e da gravata, pelo distanciamento imposto pelo tablado que suporta uma mesa onde por detrás se esconde o professor, e envernizado pelo discurso que exala os vícios da outra atividade profissional exercida (juiz, promotor, advogado, delegado de polícia...), a figura do docente tradicionalmente consolidada pela história, produz em primeiro lugar, a docilidade conformista do aluno, que teme a figura do docente quando a vê em conjunto a dupla autoridade, simbolicamente potencializada, p. ex., pela figura do magistrado.

De qualquer maneira, independentemente dos cargos que exerce fora do ambiente universitário, é possível ao professor conseguir manter seu poder, seja pela competência exercida, seja pelo autoritarismo (que será objeto de análise posterior), entre outras formas de conveniência para esta situação, o que merece registro para efeitos da compreensão do argumento da autoridade na visão do processo civil (que pode ser projetada para outras áreas).

A doutrina, por derradeiro, construída pela autoridade do doutrinador, coloca em destaque a credencial do experto. Como observa Rodríguez (2011, p. 121):

Nas citações de doutrina na argumentação jurídica, sempre se deve procurar uma autoridade cientificamente autorizada, ou seja, em geral, um professor universitário de gabarito. Parece natural, pois, que, se o fundamento do argumento de autoridade é a presunção da razão em virtude da boa fonte do pronunciamento utilizado, mais forte será o argumento quanto melhor for tal fonte.

Por certo, se qualquer escrita produzida por alguém pode ser classificada com uma doutrina (em razão do suposto ensinamento que produz), a força de sua autoridade tem sido embasada nas qualificações acadêmicas do autor e na sua consagração por conta das manifestações que venha a produzir.

Assim, nesta primeira parte, pretendeu-se demonstrar que a noção de autoridade na análise do processo judicial vai além de uma ou outra função constituída. Há uma diversidade de sujeitos que, ao cumprirem diferenciadas atribuições, acabam assumindo um papel de autoridade e, assim, indicam de onde podem partir os argumentos tratados neste estudo.

3 O ARGUMENTO, A VERDADE E O CONVENCIMENTO

Com a visão geral sobre as diversas formas de autoridade que podem produzir reflexos no processo judicial, passa-se a tratar da questão do argumento, que se reproduz num discurso emanado de quaisquer das autoridades elencadas.

Já numa primeira reflexão, cabe indagar: o que é um argumento?

Segundo Rodríguez (2011, p. 13), “argumentar é a arte de procurar, em situação comunicativa, os meios de persuasão disponíveis”, de maneira que a argumentação “processa-se por meio do *discurso*, ou seja, por palavras que se encadeiam, formando um todo coeso e cheio de sentido, que produz um efeito racional no ouvinte”. Assim, quanto “mais coeso e coerente for o discurso, maior será sua capacidade de adesão à mente do ouvinte, porquanto este o absorverá com facilidade, deixando transparecer menores lacunas” (Id. *Ibid.*).

Com efeito, o argumento não é o discurso em si, mas sim os fundamentos utilizados para o convencimento por meio do discurso. O argumento, como justificativa para o raciocínio empregado, traz em si as informações direcionadas para que alguém realize um juízo de conclusão sobre o *algo* que se pretende convencer. A argumentação, portanto, se traduz por meio de um discurso, com o objetivo voltado ao convencimento.

Transitando pelos tipos de discursos apresentados por Aristóteles na obra *Retórica* (discurso *deliberativo*, apresentado para uma assembleia para deliberações; discurso *judiciário*, dirigido a um juiz ou tribunal e o discurso *epidíctico* ou demonstrativo, apresentado sem interação com a plateia, na exposição de virtudes ou críticas), Rodríguez (2011, p. 15) sustenta o ponto em comum de todos os discursos no *convencer*.

Por efeito, o discurso realizado, como uma projeção do sujeito para fora de si, seja em palavras escritas ou orais, tende a promover uma pretensa forma de convencimento, ainda que com diferentes níveis de persuasão. Não há quem fale sozinho, para se convencer daquilo que expressa? Não há quem apresente fatos, sem sequer uma preocupação com as fontes, para lançar raciocínios que justificam certas conclusões? O que se afirma é que podem haver discursos sem a pretensão expressa de ser direcionados para um convencimento, mas, de regra, estão ligados a uma noção de convencimento sobre algo que se afirma.

É claro que há uma distinção entre a pretensão de argumentar para o convencimento do ato e a indução do sujeito para agir, já que tais condutas estão separadas por uma lacuna preenchida pelo arbítrio do sujeito que poderá ou não agir. Argumentar não significa impor uma conduta, mas um dos importantes papéis da argumentação é direcionar-se para um comportamento, já que ao se argumentar para outrem, pode-se pretender que o *sujeito ouvinte creia* em alguma coisa, mas daí afirmar-se que ele precisa *agir* já ultrapassa um nível que a

argumentação, em si, não pode exigir.

Esse debate é bem trazido por Rodríguez (2011, p. 23-24), quando demonstra que a corrente defensora da ideia de que “argumentar é primordialmente levar o ouvinte a *agir* de maneira determinada”, ignora as interferências existentes neste processo, as quais pode levar o destinatário do discurso a não agir, apesar de acreditar no argumento apresentado. Neste sentido, exemplifica o caso do fumante, que mesmo convencido dos argumentos apresentados, não consegue, por força de uma necessidade química decorrente da nicotina, agir da melhor forma para sua saúde. Do mesmo modo, lembra daquele julgador num Tribunal, que mesmo convencido do argumento da parte, não deseja acatá-lo para não agir contrariamente aos seus colegas, assumindo o risco de desagradá-los e de ter o trabalho de redigir um voto discordante.

Assim, mesmo acreditando-se no que o argumento apresenta, pode ser que a ação apresentada não se exteriorize no sujeito destinatário. Isso, porém, não retira a importância do argumento que é levar o leitor/ouvinte a acreditar na tese apresentada.

É claro que há diversos mecanismos para a construção de um ambiente para o desenvolvimento do argumento de forma a proporcionar essa credibilidade, o que, porém, não será tratado nesta oportunidade, por conta do foco apontado.

Compreendida a noção e importância do argumento, cabe relacioná-lo à verdade e aos efeitos ligados à autoridade.

3.1 A VERDADE E O ARGUMENTO

A realização de um discurso, certamente, não depende da verdade que o sustente. Entretanto, é plausível que se pretenda acreditar naquilo que se possa assimilar como verdadeiro. Em outras palavras, ninguém acredita naquilo que sabe ser mentira, a não ser que também falte com a verdade demonstrando acreditar. A pessoa pode procurar enganar a si mesmo, lutando para aceitar afirmações que sabe não serem verdadeiras ou, ainda, pode acreditar nas outras pessoas (ou se fazer acreditar), mesmo supondo a ausência da verdade.

Apesar da razoabilidade deste primeiro parágrafo, é forçoso reconhecer que o problema sobre o tema é mais profundo, pois a pergunta de difícil resposta é: o que é verdadeiro?

No desenvolvimento da teoria do conhecimento (porque a verdade estaria ligada ao conhecer algo pelo que ele é), muito já se debateu sobre a existência de um objeto (ser) e a apreensão dele por outrem (sujeito). O próprio termo *verdade* “é um dos mais complexos para ser conceituado pois origina-se sempre de um julgamento (habitual, consensual ou arbitrário) e, mais ainda, como

todo juízo de valor (tal como o conhecimento que o provoca), é uma *ocorrência histórica*, ou seja, é relativo à Cultura e à Sociedade na qual emerge em certo momento” (CORTELLA, 2001, p. 56-57).

De fato, a determinação de um objeto e sua verdade, depende de inúmeros fatores e condições. Depende do nível de conhecimento de quem olha o objeto, depende dos fatores ideológicos que o afetam (sociais e pessoais), dos seus dogmas, da sua capacidade de imaginar as possibilidades sobre algo, da sua experiência pessoal e científica, da sua capacidade de buscar informações, do seu interesse em descobrir sobre algo, entre tantos outros elementos. Mesmo com todos os cuidados possíveis, ainda é arriscado garantir-se que o resultado obtido será inquestionavelmente verdadeiro.

É certo que em determinadas ciências, a aproximação da verdade atinge um nível racional que se isenta de muitos questionamentos. Uma equação matemática não poderia dar dois resultados distintos, mas quem, em plena segurança, pode afirmar que um conhecimento declarado jamais poderá ser colocado em questionamento, seja daqui a dez anos, daqui a um século, daqui a um milênio?

Na história da Humanidade, quantas vezes já se assumiu que uma verdade deveria ser revista? A Terra já foi o centro do Universo com o Sol girando ao seu redor; o câncer (em todas as suas formas) já foi tido como incurável; depois de lesados, os neurônios jamais se regenerariam... Em determinado momento da História (não raro depois de muitos confrontos, descasos, perseguições, humilhações e sacrifícios), chega-se a um ponto que fica insustentável manter-se uma verdade e daí outra verdade passa a surgir desmentindo a anterior.

Há um forte movimento para que as verdades sejam mantidas, porque, de um certo modo, elas projetam uma zona de conforto para os sujeitos que, acreditando no que elas afirmam, não têm mais o trabalho de refletir sobre as mesmas. É claro que esta zona de conforto pode estar ao lado de um sistema autoritário, que determina que as pessoas acreditem em algo sob pena de sofrerem (psicológica e/ou fisicamente) se a negarem.

Com efeito, certas verdades podem ser determinadas para que possam servir a um processo manipulador em que aqueles que determinam as verdades possam controlar aqueles que a aceitam (ou são forçados a aceitar). É desta forma que muitos sistemas ditadores se mantêm, utilizando da força e/ou do poder (ou do convencimento pela alienação) para determinar condutas que ficam sob o seu domínio e, ao manter as ações dos sujeitos sob controle, mantêm o seu próprio poder.

Não é preciso ir muito longe para se conceber sistemas ditadores. A própria educação pode se deturpar neste sentido, onde um sistema educacional (desvirtuado) e professores autoritários impõem suas verdades mediante o poder que temporariamente possuem. Há uma infinidade de modelos ditadores, disfar-

çados dentro de relacionamentos humanos, que se sustentam na afirmação de poderes por conta de verdades estabelecidas e inquestionáveis.

Os chamados “dogmas” representam esta classe de verdades inquestionáveis, atribuindo a certas afirmações um valor de tal nível que os sujeitos não o questionam, acatando-as como um ponto de partida para suas conclusões.

É certo que um dogma nem sempre tem um valor negativo. Há muitos dogmas assumidos por conta da impossibilidade (ou da fé) que não viabiliza seu questionamento. Acreditar em Deus (pela fé) ou respeitar-se a lei da gravidade (pela ciência) não significa desmerecer o sujeito que admite este dogma para a sua concepção pessoal.

Entretanto, o papel prejudicial do dogma, na concepção de verdades inquestionáveis, surge quando o processo manipulatório de que se cogitou começa a induzir os sujeitos a aceitarem verdades inquestionáveis em prejuízo de sua própria evolução ou da evolução da humanidade. É quando se afirmam verdades e se interrompe (ou se impede) refletir sobre as mesmas que entramos num campo perigoso para o crescimento pessoal e da sociedade.

O problema, por certo, é acreditar-se que uma verdade possa ser novamente demonstrada (pura e sem interferências do sujeito que a apresenta), como se toda a demonstração não fosse uma nova verdade, mas sim aquela antiga de que se menciona. Em outras palavras, especialmente no Direito, quando se invocam verdades por um discurso, procura-se fazer uma representação da verdade (e não a verdade em si), porque a verdade, se ocorreu, foi no passado, no momento em que ela foi reconhecida como tal.

Exemplificativamente, um acidente teve sua verdade no momento em que aconteceu. As circunstâncias, causas (internas e externas) podem até ser representadas por testemunhas, perícias, documentos, mas realmente, todos os elementos que ocorreram para que o acidente se realizasse só foram verdadeiros no momento em que eles ocorreram e, quando se estiver falando deles, numa conversa informal ou num processo judicial, estar-se-á fazendo uma *representação*, uma *reconstituição*, e isso não significa que a verdade está sendo novamente apresentada, mas sim que uma suposta verdade está sendo apresentada a respeito de uma outra verdade que aconteceu no passado.

Com efeito, analisando o movimento de refutação das grandes teorias clássicas, paradigmas da verdade e coerência, Matallo Jr. (1989, p. 37) destaca que isto gerou certa instabilidade na ciência, produzindo uma visão de conceber as teorias como “meros *instrumentos* de entendimentos dos fatos e não propriamente como verdade sobre eles”. Daí propor o autor, para conceber a verdade como correspondência entre os fatos e as proposições e teorias, a observância de algumas ressalvas:

1. Não existem dois mundos contrapostos como o dos fatos e o das teorias. Eles são interdependentes;
2. Não podemos chegar à verdades definitivas;
3. Os fatos básicos são aceitos convencionalmente e podem ser modificados com o avanço da ciência;
4. Uma teoria será verdadeira não por estar adequada à realidade, mas por explicar certas ocorrências melhor do que outras teorias concorrentes, ou por não ter sido falseada.

Estas considerações são importantes para que se tenham bases ao desenvolvimento do argumento em relação à verdade. O argumento não existe porque está sendo verdadeiro, mas pode ter um grau de plausibilidade quando se justifica em elementos que apontam circunstâncias coerentes entre o que se afirma e o que aparentemente aconteceu. Neste sentido, Rodríguez (2011, p. 21) preleciona:

Quem argumenta não trabalha com a exatidão numérica, por isso se afasta do conceito binário de *verdadeiro/falso, sim/não*. Quem argumenta trabalha com o *aparentemente verdadeiro*, com o *talvez seja assim*, com aquilo que é *provável*. É diante dessa carga de probabilidade com a qual se opera que surge a possibilidade de argumentos combinados comporem teses totalmente diversas, sem que se possa dizer que uma delas esteja *certa* ou *errada*, mas apenas podendo-se afirmar que uma delas seja mais ou menos *convicente*.

Diante deste panorama, é importante apresentar ao leitor a necessidade de se fomentar um espírito alerta quanto às verdades apresentadas nas argumentações. Há sim, uma preocupação em se chegar a conclusões que representem a mais convincente versão sobre algo. Entretanto, entre o discurso e verdade há uma separação lógica, inevitável e de importante lembrança.

Para aquele que profere o discurso, a compreensão dos elementos que favoreçam ao ouvinte/leitor a credibilidade do seu argumento é fundamental. Daí a importância da *empatia*, que significa colocar-se no lugar do outro para buscar ter a sua perspectiva sobre o que está acontecendo. A prática da empatia (que merece estudos à parte, pela complexidade que envolve), habilita aquele que argumenta a refletir sobre quais circunstâncias favorecem a compreensão pelo seu ouvinte/leitor. Partindo-se do esforço de se colocar no lugar do outro, pode-se ter importantes elementos para se fazer melhor compreender e, assim, desenvolver argumentos que indiquem a veracidade de sua informação.

Por outro lado, da parte do ouvinte/leitor, é importante reconhecer que nem todo discurso traz a verdade, até porque a verdade é separada dele. Compreendendo que o argumento não é a verdade, mas sim a pretensão de demonstrar a representação de uma verdade (que pode não existir), o ouvinte/leitor desperta

seu espírito crítico para até acatar ou não o que está sendo argumentado, dentro de parâmetros não somente daquele que está fazendo o discurso, mas numa análise dos seus conceitos, valores e superação dos seus próprios dogmas.

3.2 O ARGUMENTO DE AUTORIDADE

Compreendida a existência de autoridades e os efeitos e circunstâncias produzidas pelos discursos, é importante analisar as inter-relações decorrentes neste contexto.

De fato, o estudo do argumento de autoridade revela que há um valor a mais no discurso quando se sustentam suas afirmações na qualidade da autoridade que é invocada. Como anota Demo (1995, p. 41), embora “autoridade não seja, por si mesma, argumento algum, não se pode desconhecer o fenômeno constante de que a evocação de certas autoridades desperta imensa respeitabilidade”.

Para a compreensão do argumento de autoridade, alguns elementos são elencados pela doutrina, aqui se invocando Rodríguez e Demo que tratam, em momentos distintos, sobre o tema (note, o leitor, que se traz à baila a autoridade dos referidos autores para tratar do assunto autoridade, o que demonstra a prática dessa relação entre a autoridade e as afirmações do discurso, como o que se faz com o presente estudo).

A expressão *argumentum ad verecundiam* (o argumento da modéstia) ou *argumentum magister dixit* (o argumento do que o mestre diz) são utilizadas quando se faz referência ao argumento de autoridade (RODRÍGUEZ, 2011, p. 111). No Direito, quando se apresenta um determinado raciocínio e se faz sua confirmação com a citação de um determinado autor reconhecido, concluindo pelo acerto do raciocínio diante da ratificação que a ideia do autor faz ao que se afirma, tem-se a utilização do argumento da autoridade para reforçar o discurso. Citar doutrina é um exemplo comum utilizado na área jurídica neste sentido contribuindo para uma aparência de imparcialidade na informação. Neste sentido:

Toda vez que um autor expõe seu argumento na dialética processual, parte de um ponto de vista comprometido com os interesses que defende, porquanto [...] assume a condição de *parte*. Isso não condiciona sua argumentação à falácia, mas sempre faz com que o interlocutor, que deve ser convencido, vincule de certa maneira essa parcialidade à possibilidade de existência de uma argumentação que leve ao engodo. Quando o argumentante lança mão do posicionamento de uma autoridade, principalmente ao recortar trecho de obra publicada havendo algum tempo, em grande medida desfaz tal impressão, pois sabe o leitor que aquela opinião defendida pela autoridade, não atende

a interesses outros que não a veracidade científica, ao menos presumivelmente (RODRÍGUEZ, 2011, p. 113).

Desta maneira, o argumento de autoridade tem um duplo efeito de persuasão: presume-se que a autoridade tenha conhecimento sobre o que afirma e atribui imparcialidade à fala do discurso.

Há que se acrescentar que a confiabilidade da opinião da autoridade atribui força ao seu argumento a ponto de não precisar de outros autores ou elementos para sustentar a tese. O argumento se sustenta por se tratar de uma autoridade reconhecida e tão somente isso. Rodríguez (2011, p. 118-119) exemplifica esta situação quando um médico consagrado prescreve certo remédio que se toma sem questionar, alertando que isso pode não ser verdadeiro se outros elementos não justificarem a decisão (como a ausência de maiores exames e uma consulta rápida), quando pode constituir uma *falácia da autoridade*.

Demo (1995, p. 50) coloca o desvirtuamento da autoridade em dois planos: abuso da competência e abuso do prestígio. Para o primeiro caso (*abuso de competência*), exemplifica a situação de uma pessoa perita aproveitar-se da ignorância ou insegurança de alguém que pede assessoria (como o médico “impingir ao paciente o diagnóstico que quiser” ou o advogado exigir pagamento de valores muito superiores argumentando dificuldades inventadas ou de um professor apresentar-se para dar qualquer aula como se dominasse qualquer assunto). Para a segunda hipótese (*abuso de prestígio*), destaca pessoas famosas que, apenas pelo fato de serem famosas, fazem alegações que as pessoas facilmente aceitam (por conta deste prestígio), com é o caso de jûris de televisão, para os quais, perguntando sobre um assunto qualquer, apresenta opiniões pessoais sem qualquer maior preocupação com a cientificidade ou fundamentação do que afirma, dando ensejo a conclusões tidas como verdades, sem qualquer compromisso com essa veracidade.

Para uma visão geral da idoneidade do argumento de autoridade, Rodríguez (2011, p. 121) elenca a necessidade de se responder satisfatoriamente às seguintes questões, considerando um experto (E) e uma afirmação (A), procurando afastá-lo “da falácia, do engodo do pronunciamento sem validade científica”:

1. A questão do experto: Qual é o crédito de E como uma fonte científica?
2. Questão da área: E é experto na área em que se encontra A?
3. Questão da validade da opinião: O que E disse que realmente implica A?
4. Questão da confiabilidade: E é pessoalmente confiável como uma fonte?
5. Questão da consistência: A está de acordo com as afirmações de

outros expertos?

6. Questão das provas: A assertiva **A** é baseada em provas?

Por certo, numa crítica ao excesso de valor à autoridade, Demo (1995, p. 41) ressalta que “um dos pontos mais infantis da produção científica” é o “apego exagerado à credence na autoridade, o substituto moderno e elegante da justificação dogmática, típica da abordagem teológica”, salientando que as “ciências sociais estão repletas de monstros sagrados que estereotipam o trabalho científico preconceitualmente”.

De fato, o grande risco é chegar-se a uma determinada verdade tão somente pelo fato de que é uma autoridade que a afirma. Como destaca Rodríguez (2011, p. 109):

Esse conhecimento técnico baseado *apenas* em declarações de autoridades consegue, refletindo em um panorama mais amplo, criar uma verdadeira *ditadura de autoridades*, porque parece pouco sensato que um ser humano logre refrear todas as colocações pronunciadas por aqueles que se estabelecem como dotadas de conhecimento aprofundado. Por um lado, o saber humano amplia-se e, por outro, reduz-se o tempo das pessoas para que possam estabelecer conhecimento e colher dados suficientes a respeito das origens de cada matéria ou problema abordado, restando a cada interessado a alternativa de estabelecer premissas ou conclusões baseadas naqueles que sejam donos de uma experiência arraigada, ou que tenha reconhecidamente se dedicado a estudar determinada matéria em questão.

Neste sentido é que a abordagem do presente artigo ganha atenção especial, porque superadas as características da autoridade e da força de seus argumentos quando preenchidas determinadas circunstâncias anteriormente mencionadas, é importante que não se eleve a autoridade a um ponto de uma cegueira intelectual. Mesmo que a autoridade preencha as características afirmadas, é de fundamental importância manter o espírito crítico, apto a receber verdades e até se acomodar com as mesmas, mas não fazer isso de forma inconsciente ou ignorante.

Trabalhando-se com o foco em questão, passa-se a produzir algumas inferências destas conclusões para o processo judicial em si, ressaltando alertas para a sua contínua construção e reconstrução.

4 O PROCESSO JUDICIAL SOB A PERSPECTIVA DO ARGUMENTO DE AUTORIDADE

As autoridades que podem ser caracterizadas no processo judicial foram mencionadas no item 2.1. Agora, o que se pretende é analisar os desvirtuamentos do argumento dessas autoridades no contexto da interpretação do processo judicial. Ressalte-se que a questão educativa será tratada no último tópico do desenvolvimento, cabendo-lhe a oportunidade do destaque.

Antes, porém, é preciso invocar uma categoria crítica trazida pela visão zetética, a fim de se estabelecer premissas que servirão aos olhares (e ouvidos) de quem presencia um discurso.

O estudo da zetética acompanha o debate que envolve a dogmática, como situações que se constituem uma antinomia: enquanto a dogmática procura construir e sustentar afirmações com força de não serem questionados, a zetética trata justamente de fazer uma constante perquirição, colocando em “relevo a problemática das premissas e pontos de partida da dogmática” (WARAT, 1995, p. 26).

Warat (1995, p. 27-30), apresenta diversas espécies de zetética, extraídas do pensamento de Viehweg. Entre elas, é de se verificar que o ponto em comum é justamente a flexibilidade que ela procura dar às análises, dispondo de perguntas e respostas para o enfrentamento dos problemas.

No presente caso, invoca-se a zetética para que ela acompanhe, com questionamentos, as afirmações que podem ser feitas a partir das autoridades. A ideia é apresentar questionamentos que, ao final, possibilitem alertar para que os discursos não assumam um grau de veracidade inquestionável, muito próprio de um dogma. Isso não significa destruir os discursos pela simples crítica não construtiva. A pretensão é fomentar o debate e a compreensão de que as verdades inquestionáveis não podem fazer parte da formação acadêmica ou profissional a não ser por uma questão de comodismo ou ausência de fundamentos para se superar.

Assim sendo, no plano do discurso e do convencimento, todas as autoridades indicadas têm o poder de impor suas afirmações, que, porém, sujeitam-se ao controle, com a punição dos excessos e passível, ainda, de questionamentos.

Coloquem-se em pauta os auxiliares da Justiça (o escrivão, o oficial de justiça, o perito, o depositário, o administrador e o intérprete). Não é possível que um escrivão faça afirmações que podem não estar pautadas na verdade? Quantos processos físicos foram declarados como conclusos e estavam perdidos em algum lugar de busca trabalhosa? O quanto a fé pública atribuída ao discurso do oficial de Justiça (como também ocorre com o escrivão) pode estar distanciada do que realmente aconteceu? Até que ponto um perito pode não computar todos

os elementos necessários para que o resultado da perícia se aproxime o máximo possível dos fatos periciados? Ao depositário e ao administrador também se afetam os mesmos riscos da fé de seu grau e da correspondência às afirmações que os mesmos possam fazer para o exercício de seu cargo, como ao intérprete podem ocorrer limitações de sua capacidade a ponto de não representar efetivamente o que está procurando interpretar (conta-se um caso de um intérprete que ao descrever as respostas feitas a uma parte estrangeira perante o juiz, traduziu-as de um modo em que caracterizam litigância de má fé, restando a dúvida se houve mesmo ou não, por conta da intervenção deste intérprete na fala da parte).

Estas breves considerações servem de alerta para que o olhar de quem ouve (ou lê) o discurso destas autoridades, não se permaneça inerte apenas porque partiu de uma autoridade, já que qualquer ato que pratiquem pode ser submetido a um questionamento (por via de certidões, provas em contrário etc).

Em relação ao papel do Ministério Público atuando como parte, da mesma forma como as partes assim consideradas (autor e réu), todos se atrelam ao grau de parcialidade que decorre da defesa de seus interesses. Logo, a autoridade que exercem (tanto as partes privadas ou públicas como o Ministério Público), no âmbito de sua manifestação, produz argumentos que precisam se respaldar em outros fundamentos (além do seu próprio interesse), pelo risco da parcialidade que lhes envolve.

Algumas considerações a se fazer, neste plano de interesses das partes (e até mesmo do Ministério Público atuando como fiscal da lei): quais são os direitos que realmente devem ser aplicados? Em que ponto a segurança jurídica estabiliza certos valores, que fazem parte do seu discurso, que correspondem ao melhor caminho (inclusive para a própria parte?).

Há um grande desafio na escolha das decisões que levam os debates ao Poder Judiciário, pois que, se vistas coerentemente, dependem da análise de diversos fatores (cronológicos, econômicos, morais, psicológicos e jurídicos, entre outros). Logo, a base do seu discurso parte de fatores ideológicos nem sempre passíveis de serem amplamente desvendados.

O olhar sobre a autoridade da parte (nas suas escolhas), feito pelo advogado, deve se atrelar à compreensão empática. Colocar-se no lugar do cliente pode ajudar a compreender suas angústias, desejos e desafios, mas não é garantido que se acerte. Às vezes o advogado pode estar visualizando a melhor situação para a parte, mas pode ser que ela ainda não está preparada para este caminho. A inspiração por vingança, a dor decorrente do conflito, a humilhação sofrida entre outros, são elementos que afetam o processo judicial em sua base, e a desatenção do olhar sobre estas situações pode levar a um debate sem fim, que muitas vezes não termina com a sentença ou o trânsito em julgado. Talvez um grande desafio é o trabalho que antecede o conflito e o acompanhamento que deve existir para

que a parte compreenda suas próprias angústias e visualize as possibilidades do seu próprio discurso.

O discurso do advogado, enquanto autoridade da parte que lhe cabe, sofre das interferências que já foram citadas (pela possível falácia de seu discurso por conta do interesse em honorários, desvirtuando sua função por desprezar a necessidade do seu cliente e do papel de colaborador com a Justiça). Isso quer dizer que seu discurso pode estar influenciado pelos seus próprios interesses, como pode acontecer com qualquer outro profissional.

Do mesmo modo, quando a parte/cliente vai buscar sanar suas dúvidas perante um advogado, é interessante aplicar os critérios para a verificação da autoridade de seu argumento: tem bases em fontes científicas? É experto na área onde se presta a atuar? Suas afirmações são coerentes, sustentáveis e confiáveis? O que afirma tem concordância com a afirmação de outros advogados? Suas afirmações tem sustentabilidade em provas? Note-se que tais análises podem ser feitas no período de contratação do advogado como também no decorrer de sua atuação, até mesmo pelo próprio advogado, numa análise crítica de sua própria autoridade.

Com efeito, há uma certa liberdade que conduz o discurso do advogado, com lembra Cambi (2009, p. 128), havendo preocupação não de convencer a parte contrária, mas sim a persuasão do órgão judicial, “devendo, para isto, procurar argumentar de modo que *toda pessoa racional pudesse concordar com o seu ponto de vista*”. Isso remete ao que já se mencionou que quanto mais critérios de imparcialidade o advogado somar para seu discurso (como a citação de fontes jurisprudenciais e/ou doutrinárias que projetam seu entendimento), mais imparcialidade tratará aos seus argumentos, possibilitando o afastamento de resistências.

Tratar do magistrado e da sua autoridade já percorre um âmbito diferenciado, por conta do poder que ele detém do julgamento do conflito, ainda que tal poder esteja controlado por via recursal e por um sistema de fiscalização (Corregedoria de Justiça e Conselho Nacional de Justiça).

Ainda que não se trate de controle da autoridade, mas sim a compreensão da mesma, é importante lembrar que o magistrado está dentro de um contexto ideológico do qual pode até ser imparcial, mas não será absolutamente neutro. Isso serve de alerta para se compreender que a autoridade que afirma traz consigo uma gama de interferências subjetivas, que influenciam o seu juízo, como de qualquer outro ser humano.

Do ponto de vista da compreensão desta autoridade, a invocação da empatia também é importante para que se compreenda o olhar do juiz da posição em que se encontra. Em que medida as partes/advogados desenvolvem seu discurso procurando reconhecer empaticamente os anseios do magistrado? Na compreensão do acúmulo de serviço, de que modo o advogado que apresenta uma petição

de duzentas laudas espera receptividade para seu discurso?

Do ponto de vista do magistrado, é importante que reflita a vinculação do exercício de sua autoridade a elementos que legitimam sua função. Considerando outras questões envolvendo as autoridades elencadas neste estudo, é possível ainda afirmar com Cambi (2009, p. 159) que:

Não podem estar os juízes estritamente obrigados a julgar em conformidade com as leis ou com os precedentes, tendo liberdade para julgar de maneira nova cada vez que, após analisar os custos e os benefícios, fique evidente que uma decisão traga maiores vantagens éticas, sociais, econômicas ou políticas.

Tal posicionamento alerta para o não congelamento do Direito por conta de decisões como as súmulas vinculantes. A força que se atribui às mesmas, ainda que de cunho constitucional, não pode produzir uma autoridade inquestionável e inabalável, já que sua importância é histórica e, portanto, temporal. Mas, sem dúvidas, há um decorrente comodismo que elas provocam por conta da aparente inviabilidade de seu questionamento, mas é preciso considerar, do ponto de vista zetético, que a necessidade de seu questionamento não está impedida. Como um dogma que se forma (pela súmula vinculante), compreender que sua verdade não é absoluta (mas sim temporal), é um primeiro passo para se aceitar o dogma mas não interromper a capacidade reflexiva pela existência dele, até que se tenham elementos para sua revisão. Ademais, como ressalta Azevedo (1989, p. 71), o juiz tem que “abrir-se ao mundo”, o que significa

Pura e simplesmente que deve ele interessar-se pelo que se passa a seu redor. Precisa, antes de mais nada, conhecer os fatos que constituem a trama histórica de seu tempo, através da leitura e da observação. Só o hábito de perscrutar os acontecimentos lhe permitirá distinguir, no caudal infundável das informações característico de nosso tempo, a verdade da mistificação, o fio condutor da verossimilhança histórica do jogo ideológico reprodutor de condições econômicas indefensáveis e de privilégios encastelados na ordem estabelecida.

De outro modo, a autoridade da lei, neste ponto, deve ser vista com o mesmo cuidado crítico, que analisa sua legitimidade não apenas porque é lei, mas considerando outros elementos que saem do mundo normativo puro e se projetam em valores de importante consideração.

Em nome da segurança jurídica e diante do apego exacerbado à legalidade, muito já se discorreu sobre a predominância da lei e a proibição do julgamento *contra legem*. A pergunta “o juiz pode julgar contra a lei” sempre foi vista com certa rejeição, principalmente diante de um sistema construído sobre a

legalidade, como é o do Direito Brasileiro. Contudo, este movimento de extremo legalismo tem sido paulatinamente substituído por um movimento neoconstitucionalista, dando prevalência às garantias fundamentais e indo além da visão fetichista da lei, tirando-a do primeiro plano e concebendo-a dentro das limitações e das amplitudes que a linguagem produz.

Com efeito, segundo Almeida e Gomes Junior (2010, p. 90-91), o neoconstitucionalismo objetiva superar “essas barreiras interpretativas impostas pelo positivismo legalista” e propõe “a superação do paradigma do direito meramente reprodutor da realidade para um direito capaz de transformar a sociedade, nos termos do modelo constitucional previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988”.

Portanto, a autoridade maior da lei que seria a sua própria exigência, deve ser vista com ressalvas já que o legalismo inconsequente tem enfrentado um processo de superação, necessário para a evolução do próprio Direito.

No que respeita à autoridade da doutrina, além do que já foi tratado sobre o experto, é de se fazer um alerta sobre aceitar o argumento da autoridade sem se questionar. Uma pergunta necessária, para o ambiente científico, é sempre questionar as razões pelas quais um determinado autor chega à conclusão apresentada. Aplique-se o movimento zetético para as afirmações de um doutrinador até o ponto de se esgotar os porquês. Esta conduta é compatível com o processo de aprendizagem que busca não apenas a reprodução daquilo que alguém disse, mas sim a reflexão sobre o que foi dito dentro dos fundamentos do que se afirmou e até em outras razões que podem surgir por conta da capacidade crítica de se expandir as possibilidades (ou seja, o processo de fazer as perguntas das razões abre o campo para a diversidade das respostas e uma maior compreensão do que está sendo afirmado).

Com isso, o passar pelas autoridades ligadas ao processo judicial, permite tocar pontos que revelam a necessidade de não se concebê-las como absolutas, noção esta (de absoluta) incompatível com o Direito em toda a sua dialética, no movimento dos sujeitos, das normas e da sua interpretação e aplicação.

Por derradeiro, passa-se a tratar do processo educativo e as interligações com o argumento de autoridade.

5 O EDUCAR PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSO

A escolha do argumento da autoridade para lançar o olhar sobre o processo judicial tem em pauta a preocupação com a alienação no que respeita às possibilidades de sua interpretação.

De fato, há um risco de alienação do sujeito quando olha um objeto como se ele tivesse apenas um significado ou uma resposta. Este entendimento

unívoco pode até ser satisfatório num determinando espaço de tempo, mas é preciso ter em mente que a possibilidade de um posicionamento diferente não é impossível. Exemplificativamente, já se disse que o processo judicial atendia a interesses privados, com a predominância do princípio dispositivo até compreender a amplitude da sua função social; já se quis, da figura do juiz, uma postura passiva e apenas direcionada pela conduta das partes, minimizando a importância de seu papel para a solução da lide e para a sociedade como um todo; em nome do formalismo, nulidades eram decretadas sem qualquer maior reflexão, esquecendo-se o papel instrumental do processo.

Hoje, por certo, o processo judicial brasileiro já evoluiu bastante, por conta da superação de muitos olhares que eram lançados sobre ele, limitados pelos fundamentos interpretativos que predominaram por fatores históricos, os quais sempre influenciam o movimento de interpretação, como ainda hoje se faz presente, talvez diferente de ontem mas não isento de estar diferente amanhã.

De certo modo, a questão atemporal do presente estudo coincida com muitos outros movimentos críticos que procuram alertar para que o leitor tenha, no filtro do seu olhar do mundo, o desenvolvimento de uma capacidade crítica que até possa aceitar uma determinada afirmação, mas que não se desvincule da possibilidade de questioná-la.

Com efeito, Mialle (1994, p. 29) já alertava sobre o risco de um jurista teórico cair num “joguete de uma ilusão” que envolve suas atitudes na investigação e no ensino, de produzir seu discurso como uma mera reprodução do sistema jurídico, se não o faz com um espírito crítico, colocando-se como mero instrumento de uma prática social da manutenção do sistema que o rodeia.

Este é o risco que, muitas vezes, o senso comum causa na vida interpretativa das pessoas: interpreta-se e conclui-se pelo que ditam as pessoas, que repetiram das outras, que por sua vez repetiram de outras, até o ponto de se achar que o que se afirma é verdadeiro.

Luckesi (1990, p. 94-97), bem discorre sobre o quanto o meio (vivenciado desde o nascimento) proporciona um cabedal de valores e de formas de compreender a realidade, servindo para estabelecer a noção de “visões de mundo” fragmentárias e até muitas vezes contraditória, mas que é adquirido espontaneamente por conta desse senso comum que o ambiente e a convivência proporcionam.

De qualquer maneira, destaca-se, dentro do processo educativo, a figura do professor e do aluno, em conjunto com as implicações da sua postura e das *verdades* com as quais trabalha, considerando a relevância destas ações para a compreensão dos argumentos de autoridade e da necessidade de sua reflexão crítica, seja perante o processo judicial ou fora dele.

5.1 A AUTORIDADE DO PROFESSOR

Pelas atividades que exerce num contexto de poder (da atribuição de nota, da avaliação, da disciplina etc), o professor tem elementos que destacam sua influência, em especial na formação dogmática ou crítica de seus alunos.

Contudo, o exercício deste poder se sujeita a sofrer desvios que transformam a autoridade em autoritarismo, afastando-se da sua função primordial (na formação de pessoas autônomas e conscientes) para mantê-las em uma estrutura de dominação.

Neste sentido, esquecendo-se da importância dos seus atos para a formação pessoal de outrem, o desvio da conduta do professor pode apontar para um sentimento de superioridade e utilização coercitiva de seu poder, repercutindo na capacidade crítica que se espera de um processo educativo.

Por certo, Fleuri (2001, p. 52-53) demonstra que uma educação autoritária visa “a formar gente que só saiba repetir as ideias do chefe e cumprir suas ordens”, muitas vezes utilizando-se de estratégias brutais (com castigos a quem se recusa e premiações para que as aceite passivamente), pois

Basta obedecer e cumprir as ordens, que tudo ocorrerá da melhor maneira possível. Diante das determinações superiores, ninguém duvida, ninguém discute, ninguém diverge. Os outros, os subalternos, são considerados mero executores das determinações do “chefe”. E os “educandos” não passam de “objeto” da ação educativa do “educador”, não passam de *correias* de transmissão do saber alheiro.

Certamente, a autoridade pode incorrer nos desvios de se utilizar de processos coercitivos (principalmente a nota) para fazer impor seus conceitos e afirmações. Ao estabelecer suas verdades e as exigir nas avaliações negando outros entendimentos, certamente o professor desvirtua o processo educativo. É neste procedimento que o professor realiza um ensino dogmático, formando indivíduos com provável visão dogmática (se não tiverem a capacidade de superar este autoritarismo, indo além do professor).

Dentre muitos requisitos que envolvem uma atividade docente (que os inúmeros livros da área da Educação poderão pautar), traz-se à baila a construção da sua autoridade por via da competência e esforço pessoal. Como anota Furlani (1995, p. 30), a “autoridade que surge através da competência e empenho pessoal do professor pode estabelecer uma mediação democrática, através da ênfase predominante que faça convergir liberdade e igualdade, tendo como critério norteador a qualidade de vida humana coletiva”.

No contexto do Direito, parece ser necessário um esforço em especial para se romper o poder que *naturalmente* perpassa pela função do professor, de-

corrente da própria cultura jurídica onde o culto pela autoridade é muito forte. Se há, na prática do ambiente jurídico, ações que estabelecem hierarquias, cerimoniais e formalismos que enaltecem o próprio poder, não é fácil impedir o reflexo que isso vai produzir no ambiente acadêmico.

Mas, por outro lado, a conscientização do professor de Direito (como de qualquer outro) de que a responsabilidade do seu papel educativo está voltada não somente para o conhecimento que detém, não somente pelas estratégias que utiliza e não somente o fato de ter um poder em mãos, mas que participa da formação de pessoas que praticarão atos na sociedade (e poderão evoluí-la), reconhecerá que a sua função tem uma relevância social muito maior. Reconhecendo isso, certamente que entre a opção de doutrinar alguém (impondo que ele o repita) e a de educar alguém (pressupondo que o aluno tenha formação para poder escolher entre diversas possibilidades), a segunda escolha é muito mais coerente e eficaz.

Desta maneira, deve fazer parte dos desafios do professor transitar entre a sua própria formação (aberta para a diversidade) e como lidar com o conhecimento e a formação de seu aluno. Neste sentido, destaca Ribeiro Jr (2003, p. 15):

Hoje é preciso que o professor esteja em sintonia com as transformações do mundo moderno e sabia lidar com tais transformações, tendo sobre elas uma visão crítica, objetiva e pacífica, podendo que o que ele ensina em sala de aula deve refletir no modo de comporta-se dos seus alunos ao atuarem na sociedade. É preciso então estar constantemente estudando e buscando orientações, sem perder de vista que o aluno, antes de enxergar o educador (dotado de vasto conhecimento ou não), ele quer ver um amigo, um parceiro, um ser humano.

Portanto, entre a contribuição que o professor pode fazer conhecendo muito sobre o que leciona e a aprendizagem do aluno (e sua formação profissional e social), é importante que o professor construa sua autoridade dentro de ações que busquem incitar nos educandos o desejo pelo conhecimento, dando-lhes, ainda, a capacidade de questionar, com coerência e bom senso, as afirmações que lhe são colocadas, construindo seu próprio saber dentro de uma autonomia e responsabilidade.

5.2 A POSTURA ATIVA DO ALUNO

Outro importante desafio no processo educativo é fazer com que o aluno reconheça a importância de suas escolhas para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Mais do que um ótimo professor em sala de aula, é necessário que se tenha no aluno a motivação necessária (que ele próprio também deve buscar

desenvolver) para que as informações proporcionadas no ambiente educativo possam ser apropriadas de maneira a serem aplicadas (e repensadas).

Assim, como deve ser a postura do aluno diante das autoridades que tratamos neste estudo?

Considerando o que se afirmou, a primeira recomendação que se pode fazer é não aceitar tudo passivamente, deixando que o mundo (ou as autoridades) ditem o que deve ouvir, o que deve falar, o que deve sentir, a quem deve obedecer e o que deve fazer. O processo educativo deveria estar longe da domesticação, proporcionando, justamente ao contrário, uma autonomia intelectual. Se ele não está fazendo isso, é importante que o aluno perceba as condições que este processo de domesticação lhe está proporcionando: ou reproduz o que lhe mandam (e às vezes lucra com isso, obtendo notas ou mérito de bom comportamento) ou questiona o processo (correndo o risco das reprimendas, mas em prol de uma liberdade de pensamento que não tem preço e servirá de base para seu crescimento pessoal e do seu meio social).

Por certo, há um custo para a postura ativa do aluno e o primeiro dele é sair de uma zona de conforto agradável, onde o menor esforço impera: sendo um bom ouvinte e um bom repetir de informações, assegura sua aprovação sem maior trabalho intelectual. Se escolher aprender (para saber fazer, saber agir e saber ser), terá que arcar com o peso do esforço que isso exigirá, tomando a direção da sua aprendizagem que não dependerá de uma ou de outra fonte, mas de muitas.

Por suposto, na tão mencionada *pedagogia do fingimento*, a aula em que o professor passa tudo que acha que tem que passar e o aluno acredita que isso é o todo que tem que aprender, confluem ambos para se fazer acreditar que este é o caminho suficiente. Se o professor cobra exatamente como falou, sem maiores reflexões, e o aluno responde do jeito que o professor gostaria de ler, nota dez! Todos podem ficar felizes com este resultado, pelo menos num plano mais imediato, mas será que essa forma de agir é a mais correta para o enfrentamento da realidade que não entrega as informações de uma forma tão simples assim?

De fato, a autonomia intelectual do aluno exige um professor disposto a isso (e, portanto, não combina com um professor que só quer ouvir o que ele quer ouvir), mas antes exige um aluno que se preocupa não somente com a informação que lhe é fornecida (pelo professor), como também pela melhor forma de aprender e pelas outras fontes passíveis de consulta, sempre pautado num espírito crítico que lhe motiva a buscar as razões daquilo que lhe é apresentado. Tudo isso aponta para um processo educativo democrático, onde se assegura a participação de todos os sujeitos na construção do saber.

Com efeito, Libâneo (1994, p. 104-105), destacando a importância do estudo ativo do aluno, concebe o trabalho docente por conta da eficácia de sua

realização, considerando-o adequado quando “o ensino dos conhecimentos e dos métodos de adquirir e aplicar conhecimentos se convertem em conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes do aluno”. Daí que se é objetivo da escola e do professor formar “pessoas inteligentes, aptas para desenvolver ao máximo possível suas capacidades mentais, seja nas tarefas escolares, seja na vida prática por meio do estudo das matérias de ensino”, faz com que o professor a se dar “por satisfeito somente quando os alunos compreendem solidamente a matéria” e “são capazes de pensar de forma independente e criativa sobre ela e aplicar o que foi assimilado”.

Infelizmente, tal conscientização do aluno muitas vezes ocorre quando a vida prática lhe exige atitudes. Já formado e teoricamente apto para exercer sua profissão, percebe o aluno que poderia ter aproveitado mais seus estudos, ter questionado mais as informações, ter compreendido as razões e a aplicação daquilo que estudou. Quem dera o movimento de responsabilidade pessoal do processo educativo pelo próprio aluno possa ser despertado nele enquanto está nos bancos acadêmicos e que o professor possa auxiliá-lo neste *despertar* com ações críticas suficientemente aptas a reconhecer toda capacidade que qualquer ser humano tem de pensar por si, o que melhor pode acontecer quando tem na orientação de seu conhecimento, o respeito e a dignidade que toda autoridade deve reconhecer.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecendo-se a amplitude da forma como se pode conceber as autoridades perante um processo judicial, muito mais amplo do que os próprios sujeitos do processo (juiz, Ministério Público, advogados, partes, auxiliares da justiça, entre outros) incluindo-se também as autoridades decorrentes da lei, da jurisprudência, da doutrina e do próprio processo educativo, tem-se um vasto campo para análise da validade de seu discurso e, diante dele, tecer abordagens críticas com o intuito de garantir o debate sobre qualquer afirmação.

De fato, o estudo do argumento de autoridade aponta que há critérios para o seu exercício. É importante ter-se conhecimento de quem é a autoridade que se apresenta como tal, a área em que atua, se sua afirmação tem coerência tanto pela confiabilidade de quem emite como pela realidade do que se afirma em comparação com outros estudos e provas. Logo, não se pode admitir uma autoridade simplesmente pela conotação de poder que a mesma apresenta, mas entendê-la a partir de diversos elementos, incluindo os que colocam em questionamento a plausibilidade de suas manifestações.

Com isso, traz-se para o debate o papel da zetética enquanto postura crítica que realiza questionamentos sobre as razões que são apresentadas em

qualquer nível de argumentação. É com base na experiência investigativa de se questionar que se deve partir para a compreensão dos discursos das autoridades explicitadas e se pode concluir que não há garantia de certeza inquestionável em qualquer discurso que se apresente, a não ser que se o convençione como estável e admissível por conta da inexistência de outros elementos para se o negar.

Para tanto, indica-se o processo educativo como base para a formação de sujeitos questionadores, a ponto de não acatarem os argumentos de autoridades pelo simples fato de se tratar de uma autoridade.

Neste aspecto, dá-se destaque ao papel do professor, ressaltando os cuidados de sua postura para não praticar o autoritarismo, somando-se a importância de sua função dentro de uma responsabilidade que promova a autonomia do aluno, despertando-lhe para a amplitude do debate e dos questionamentos, não impedindo sua liberdade com a imposição de verdades, viabilizando um processo educativo democrático.

Do mesmo modo, finaliza-se invocando a responsabilidade do aluno no processo educativo, considerando que a sua capacidade de análise crítica deve começar com o seu afastamento de uma zona de conforto onde a sua domesticação ocorre (quando se transforma em mero repetidor de informações), exigindo-lhe postura ativa para a busca dos porquês das informações que lhe são apresentadas, não somente em vista da formação de sua aprendizagem mas, principalmente para lhe proporcionar a capacidade de assimilar criticamente o conhecimento, acreditando na possibilidade de evoluí-lo quando a necessidade desta evolução se fizer exigir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. A. de; GOMES JUNIOR, L. M. **Um novo código de processo civil para o Brasil**: análise teórica e prática da proposta apresentada ao Senado Federal. Rio de Janeiro: GZ, 2010.

ATIENZA, M.; VALE, A. R. do. O argumento de autoridade no Direito. **Novos estudos jurídicos**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2012. Disponível em: <www.univali.br/periodicos>. Acesso em: 03 nov. 2012.

AZEVEDO, P. F. de. **Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica**. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1989.

CAMBI, E. **Neoconstitucionalismo e neoprocessualismo**: direitos fundamentais, políticas públicas e protagonismo judiciário. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUZ, E. P. da. et al. **180 anos de ensino do direito no Brasil: olhares e perspectivas discentes**. In: **180 anos de Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millenniu, 2008.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FLEURI, R. M. **Educar para quê? Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FURLANI, L. M. T. **Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

IOCOHAMA, C. H. et al. As reformas processuais e seus reflexos na caracterização da jurisprudência: ampliação de poderes para uma fonte do Direito. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, v. 11, n. 1, p. 91-114, jan./jun. 2008.

LARA, M. R. de. A crise da autoridade na educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo: PUCSP, n. 2, v. 2, jun. 2007. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/ecurriculum>>. Acessado em: 15 set. 2012.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

MATALLO JUNIOR, H. Mito, metafísica, ciência e verdade. In: CARVALHO, Maria Cecília M. de (Org.). **Metodologia científica: fundamentos e técnicas**. Campinas: Papirus, 1989.

MEDINA, J. M. G.; WAMBIER, T. A. A. **Parte geral e processo de conhecimento**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2009. v. 1.

MIAILLE, M. **Introdução crítica ao direito**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

RODRÍGUEZ, V. G. **Argumentação Jurídica: técnicas de persuasão e lógica informal**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2011.

OLIVEIRA, D. S. de. Hannah Arendt: a origem da noção de autoridade.

Revista Ética & Filosofia Política, Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 9, n. 1, jun. 2006. Disponível em: <http://www.ufjf.br/eticaefilosofia/files/2010/03/9_2_davidson.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2012.

WARAT, L. A. **Introdução geral ao direito: II – a epistemologia jurídica da modernidade**. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1995.

THE AUTHORITY OF ARGUMENT IN JUDICIAL PROCEDURE: REPERCUSSIONS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

ABSTRACT: The study conducted, first, the constitution of authority in the context of judicial proceedings, expanding this category for all subjects involved in it, in addition to considering the authority of law, doctrine, jurisprudence and the educational process as analysis of the bases. With the concern focused on the existing legal discourse in this environment, it was discussed about the argument from authority considering its formation characteristics and validity for the purpose of demonstrating that the level of certainty to the claims of the legal authorities are under the probability (assuming its annoyance). To this end, it has been shown by Zetetica that all authority arguments deserve questions to understand the reasons for speech, avoiding dogmatic complacency to accept a command just as issued by an authority. Finally, addressed to the educational process by highlighting the actions of the teacher and the student, considering the importance of learning to be originated through a democratic and critical process.

KEYWORDS: Dogmas; Critical educational process; Process subjects; Critical interpretation.

EL ARGUMENTO DE AUTORIDAD EN EL PROCESO JUDICIAL: REPERCUSIONES EN EL PROCESO EDUCATIVO

RESUMEN: La investigación ha buscado tratar, inicialmente, de la constitución de autoridad en el contexto del proceso judicial, ampliando esta categoría para todos los sujetos en él involucrados, además de considerar la autoridad de la ley, de la doctrina, de la jurisprudencia y del proceso educativo como base del análisis. Se ha vuelto la preocupación para el discurso jurídico existente en este ambiente, se discurió sobre el argumento de autoridad, considerando sus características de formación y validez para fines de demostrar que el nivel de certeza

para las afirmaciones de las autoridades jurídicas está en el ámbito de la probabilidad (admitiéndose su contrariedad). Para tanto, se ha demostrado por vía de la zetética que todos los argumentos de autoridad merecen cuestionamientos para que se comprendan las razones de su discurso, evitándose la comodidad dogmática de acatarse un comando sólo porque ha sido emitido por una autoridad. Finalmente, se ha abordado el proceso educativo dando destaque para las acciones del profesor y del alumno, considerándose la importancia del aprendizaje ser originada por medio de un proceso democrático y crítico.

PALABRAS CLAVE: Dogmas; Proceso educativo crítico; Sujetos del proceso; Interpretación crítica.