

ÉTICA DA DOCÊNCIA E DA PESQUISA JURÍDICAS

Felipe Rodolfo de Carvalho¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo esboçar os contornos iniciais de uma ética da docência e da pesquisa jurídicas. Com base em pesquisa bibliográfica e apoiando-se na experiência como docente, apresenta o “terreno” da ética, sua cisão na modernidade entre direito e moral e o seu momento crítico atual, tudo isso para destacar as atitudes que incumbem a professores e a alunos-pesquisadores de direito. Conclui que, apesar dos obstáculos do individualismo e da tecnificação da universidade, uma ética acadêmica torna-se concretizável com a internalização do sentido geral da ética, concernente a uma responsabilidade fundamental que liga o *eu* ao *outro*.

Palavras-chave: Ética acadêmica. Direito. Professores. Alunos-pesquisadores.

ETHICS OF LEGAL TEACHING AND RESEARCH

Abstract: This article aims to outline the initial contours of an ethics of legal teaching and research. Based on bibliographic research and based on experience as a teacher, it presents the “ground” of ethics, its split in modernity between law and morals and its current critical moment, all this to highlight the attitudes that are incumbent on law teachers and students-researchers. It concludes that, despite the obstacles of individualism and the technification of the university, an

¹ Doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FD/USP. Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Mato Grosso – FD/UFMT. Coordenador-Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGD/UFMT. Líder do Terceira Margem – Grupo de Pesquisa em Filosofia, Literatura e Direitos Humanos (UFMT).

E-mail: feliperodolfodecarvalho@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8441099051711682>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9243-9974>

academic ethics becomes achievable with the internalization of the general sense of ethics, concerning a fundamental responsibility that links the *self* to the *other*.

Keywords: Academic ethics. Law. Teachers. Student-researchers.

Introdução

Problemas éticos têm se tornado cada vez mais corriqueiros num contexto acadêmico marcado pela exigência de produção em larga escala, de tecnologização das ferramentas de pesquisa e de transformação da universidade num aparato administrativo cuja necessidade de funcionamento parece estar acima da consecução das tarefas primordiais de ensino, de pesquisa e de extensão.

É a respeito dos desafios atuais da ética acadêmica de que trata este artigo, não sem, porém, deixar de conectá-los com o sentido da ética em geral e com as suas mutações no período que corre da modernidade à pós-modernidade.

Concebendo a ética como expressão de uma responsabilidade que surge em meio a uma relação em que há sempre ao menos *um* e *outro*, o trabalho procura enfrentar o seguinte problema: que condutas éticas são requeridas do professor universitário e do aluno-pesquisador de direito, sobretudo os de mestrado e doutorado, no contexto crítico atual?

Se bem que, pelo seu caráter geral, o conteúdo apresentado possa se aplicar a outras realidades acadêmicas, foi especialmente desenvolvido a partir da experiência do autor como docente de programa de pós-graduação *stricto sensu* em direito, em particular ministrando a disciplina de metodologia. Desse modo, o recurso a fontes bibliográficas se soma, aqui, à observação pessoal. O obser-

vador, no entanto, é também participante, de modo que as reflexões emergem da sua qualidade de sujeito simultaneamente ativo e passivo das relações estabelecidas no ambiente da academia.

O texto está dividido em quatro partes: na primeira, oferece um primeiro contato com o “terreno” da ética, destacando o seu significado, as suas dimensões e o seu problema; na segunda, situa a ética no contexto da modernidade, sobretudo para realçar a cisão entre direito e moral, bem como os seus desencadeamentos; na terceira, aborda o ambíguo contexto atual de crise da ética e o giro de perspectiva que se entreabre para a análise da própria ética acadêmica; na quarta, traça as responsabilidades sumárias que incumbem ao docente de ensino superior e ao aluno-pesquisador de direito a partir de uma perspectiva ética consciente das incumbências do *eu* diante da existência da *alteridade*.

1 Ética

De certo, a ética é um campo do conhecimento que se dedica a questões diversificadas, algumas aparentemente mais simples, outras muito mais delicadas. É chamada a dar sua palavra, por exemplo, sobre assuntos como o aborto, a utilização de embriões humanos e os cuidados com pacientes terminais. E, se um dia já se acreditou circunscrever suas reflexões às relações entre seres humanos, hoje já se reconhece que estas, no lugar de excluírem, antes abrangem os laços entre a espécie humana e a espécie animal, assim como entre a espécie humana e a espécie natural (*vide* PELLUCHON, 2011; JONAS, 2006; SINGER, 2002). Limitando-se ao campo da relação inter-humana, pode-se, em todo caso, aproximar-se da ética a partir de um fenômeno habitual como o da saudação.

1.1 Ética e saudação

Se bem que a eticidade da conduta humana possa se exteriorizar de diferentes maneiras e em heterogêneos contextos, a manifestação do que se poderia chamar de “atitude ética” é perceptível a partir da análise mais acurada de alguns gestos normalmente até mesmo irrefletidos de reconhecimento.

Quando se cumprimenta alguém, quando se acena para alguma pessoa, quando se aperta a mão alheia, isto é, quando se expressa um simples “bom dia” ou uma simples “boa noite”, está-se a efetuar o *reconhecimento moral do valor do interlocutor*. Os rituais de saudação, praticados quase que automaticamente, constituem um sinal condensado de atenção. Simplesmente, há alguém ali. E a forma de abordá-lo se dá não em termos de hostilidade, mas de hospitalidade (cf. HONNETH, 2011, p. 174-177).

Saudar uma pessoa é deixar que um outro adentre o meu terreno, a minha casa, o meu recinto de conforto. Por isso, a saudação constitui um gesto de boas-vindas. Eu me extradito de mim mesmo para que o outro faça de mim a sua morada. Saudar uma pessoa constitui, portanto, uma primeira forma de inverter a perspectiva egocêntrica das minhas ações. Esse giro na minha forma espontânea de agir é fruto da experiência de um contato ou de uma possibilidade de contato. Em sendo assim, o terreno da ética, ou em que uma atitude ética se torna possível, é o terreno de no mínimo um “entre-deois”. O que está em causa é uma relação atual ou futura entre um *eu* e um *outro* (cf. LEVINAS, 1990, p. 7).

1.2 Ética e posição

Já se percebe, então, que, se só existisse a mim mesmo no mundo, o problema da ética não se colocaria. O problema da ética aparece quando as minhas ações passam a repercutir na esfera de um outro.

Tome-se o exemplo de uma palestra. Quando o palestrante inicia sua fala, uma relação se configura. Há um *eu* que fala e um *outro*, representado pelo auditório, que escuta. De que modo ele deve lhe dirigir a fala sem que sua *palavra* se converta em instrumento de *violência*? Há modos mais adequados de se dizer algumas coisas. Há até mesmo momentos em que não se pode sequer invocar de maneira legítima o *direito de uso palavra*: enquanto um está com a palavra, um outro se reserva ao silêncio².

Conquanto a palavra seja de domínio universal, o seu direito de uso conhece algumas limitações. O meu direito de uso da palavra não me concede o direito de gozá-la a meu bel prazer, inclusive ofendendo terceiros. Desse modo, o meu direito de uso da palavra traz para mim também algumas responsabilidades. O falante tem a responsabilidade de não ofender o interlocutor. Mas outras responsabilidades acompanham também essa sua prerrogativa: a) a respon-

² “Ora, a civilização, considerada aqui como a aprendizagem de uma palavra partilhada com *tu*, exige o momento de um silêncio. O mestre fala e o aluno escuta, dizia Aristóteles. Nesse momento, o *eu* me é proibido, estou assignado à posição do *tu* pelo mestre, no polo *tácito* da destinação. *Tácito* não significa *passivo*. (...) Essa suspensão da interlocução impõe um silêncio. Esse silêncio é bom. Não atenta contra o direito de falar; ensina o seu preço. É o exercício necessário à excelência da palavra. Como os estudantes, os escritores, os artistas, os cientistas, os noviços devem se retirar para aprender o que terão a dizer aos outros.” (LYOTARD, 2015, p. 122-123).

sabilidade de ser *verdadeiro*; b) a responsabilidade de ser *correto*; c) a responsabilidade de ser *sincero* (cf. HABERMAS, 1998, p. 69).

Ser sincero pode implicar, numa palestra, entre outras coisas, o dever do palestrante de confidenciar aos seus ouvintes a perspectiva a partir da qual fala, ou seja, a posição particular donde provém sua enunciação. Naturalmente, um jusfilósofo tenderá a privilegiar na exposição sua “bagagem” de Filosofia do Direito. Possivelmente, ao tratar de Ética e responsabilidade acadêmica no âmbito da pesquisa jurídica, não estará tanto preocupado em realizar uma análise técnica das normas jurídicas positivadas que regulam a atuação de professores e alunos na universidade. Se bem que isso seja sem dúvida importante, apenas não consistirá na sua perspectiva de particular interesse. Poderá estar mais preocupado em pensar o agir ético dentro da academia em termos de uma cultura universitária resultante da relação pedagógica estabelecida entre professores e alunos. Malgrado as normas jurídicas detenham seu papel na construção de uma cultura, esta, mais do que mero reflexo daquelas, é produto de uma educação.

1.3 Significado e dimensões da ética

Como se percebe, discutir o tema da ética na academia, mais especificamente no exercício da pesquisa jurídica, requer o conhecimento de alguns pressupostos. É necessário um conhecimento mínimo, ainda que muito básico, acerca do significado e das dimensões da ética numa perspectiva mais geral.

Talvez a dúvida mais recorrente entre todos que se deparam com o termo “ética” é sua distinção em face do termo “moral”. De

fato, há autores que procuram distinguir entre uma coisa e outra. Se se quiser conhecer o pensamento de cada um desses autores, então é preciso acompanhar como eles, de um modo mais ou menos estipulativo, empregam, *a suo modo*, essas expressões³.

Para o propósito deste trabalho, importa saber que “ética” e “moral” diferenciam-se muito mais em termos de origem: “(...) a palavra ‘ética’ origina-se do termo grego *ethos*, que significa o conjunto de costumes, hábitos e valores de uma determinada sociedade ou cultura.” (MARCONDES, 2007, p. 9); a palavra “moral”, por sua vez, corresponde à tradução do termo grego *ethos* para o latim. Do termo latino *mos, moris*, resultou *moralis*, origem da palavra “moral” em português (cf. SILVA; GRACIOSO, 2019, p. 11-13).

Em suma, *ética* é uma expressão de origem grega, enquanto *moral* é uma expressão de origem latina. Não obstante as raízes etimológicas distintas, possuem primordialmente o mesmo *significado*: dizem respeito a um conjunto de normas enraizadas numa comunidade e que regem, portanto, o seu agir comum.

Essa primeira apresentação do termo aproxima-se, na realidade, de um dos seus três principais sentidos. Seguindo Danilo Marcondes (2007, p. 10), pode-se dizer que “ética” é uma palavra que apresenta ao menos três significações possíveis: a) um *sentido básico ou descritivo*; b) um *sentido prescritivo ou normativo*; e c) um *sentido reflexivo ou filosófico*.

Como o nome sugere, o sentido básico ou descritivo (*a*) trata-se do sentido “bastante próximo da acepção originária de *ethos*, que designa o conjunto de costumes, hábitos e práticas de um povo”

³ Pode-se encontrar em Habermas, por exemplo, a distinção entre uma *moral autônoma* e uma *eticidade tradicional*. Cf. HABERMAS, 2020, p. 152-167.

(MARCONDES, 2007, p. 10). Neste sentido, *cada povo tem sua ética*. Ou seja: cada povo tem uma coleção de usos arraigados, mesmo que de maneira implícita e informal, que atuam no sentido de definir o padrão comportamental correto ou adequado naquele contexto (MARCONDES, 2007, p. 10).

No entanto, pode-se abordar a ética não apenas de uma perspectiva *ontológica*, mas também *deontológica*. Em seu sentido prescritivo ou normativo (*b*), a ética corresponde ao conjunto de preceitos ou mandamentos que fundamentam e determinam de maneira impositiva o modo de agir. Nesta acepção, a ética se traduz numa série de *valores e deveres* dos mais *genéricos* – como os provenientes da ética cristã, da ética estoica, da ética budista etc. – aos mais *específicos* – como os inscritos nos códigos de ética profissional (MARCONDES, 2007, p. 10).

Por fim, existem as teorias ou concepções filosóficas da ética (*c*). O fato é que, desde os filósofos gregos até os pensadores pós-modernos, a ética tem sido analisada e discutida a partir de fundamentos distintos⁴. O modo como Aristóteles (2009) pensou a ética não corresponde ao modo como Immanuel Kant (2007; 2008) a teorizou, tampouco ao modo como Zygmunt Bauman (1997) sobre ela refletiu. Na medida em que se trata de uma reflexão sobre a ética, a bem dizer está-se diante de uma *metaética* (MARCONDES, 2007, p. 10).

Em boa parte, este artigo adota esta última perspectiva, na medida em que procura refletir filosoficamente sobre os preceitos da ética acadêmica e suas implicações na pesquisa jurídica, embora uma pretensão descritiva e prescritiva também não seja negligenciada.

⁴ Um inventário de diversas concepções filosóficas da ética pode ser encontrado, p. ex., em NOVAES, 2007 e OLIVEIRA, 2017.

1.4 O problema da ética

De maneira geral, a ética ou a moral⁵ coloca para o homem o problema da determinação da ação boa, correta ou adequada. Grande parte da divergência entre os pensadores está em saber: a) se há *critérios universais* para o julgamento da moralidade de uma ação; ou b) se tais critérios são sempre *relativos*, dependentes do contexto espacial e da época histórica em que uma comunidade se situa (MARCONDES, 2007, p. 9-10).

Sem a pretensão de responder à questão, é de se admitir, não obstante, que os julgamentos morais se alteram ao longo do tempo. O que se reputa ofensivo à ética hoje pode ter sido admitido sem maiores objeções numa época passada. Pense-se, a propósito, na escravidão. Com efeito, Aristóteles afirmava ser conforme à natureza que uns mandem e outros obedeçam. Desprovidos de razão e considerados inferiores, seria útil e justo que determinados indivíduos se submetessem à autoridade absoluta de um senhor. Nesse sentido, a escravidão não passaria de uma instituição natural (2010, p. 13-17).

O reconhecimento da historicidade da ética não impede, porém, que se acolha determinados princípios como sendo de existência e aplicabilidade universais, por intermédio dos quais se possa julgar como reprováveis determinadas condutas pretéritas. Tais princípios éticos universais podem atuar, assim, como farol que ilumina o passado para que ele não se repita no futuro. É assim que a consciência ética atual rejeita a escravidão como uma instituição natural.

⁵ Os termos serão usados indistintamente.

Um caso exemplar nesse sentido é o dos direitos humanos⁶. Eles são muito mais do que direitos positivos. São direitos morais fundados na dignidade da pessoa humana (HABERMAS, 2012, p. 10-11 e 17-18). Constituem, pois, simultaneamente, uma ética⁷. Suas normas estampam princípios que, a despeito de toda controvérsia, podem ser considerados universais, ainda que sua afirmação seja eminentemente histórica (*vide* COMPARATO, 2010, p. 13 e ss.)

2 Ética e modernidade

Não tendo condição, neste espaço, de atravessar todo o percurso da ética ao longo da história ocidental, para a análise daquilo que se segue, pode-se tomar como ponto de partida a época moderna. Um tanto quanto abruptamente, há que se dizer, então, que a modernidade operou paulatinamente uma cisão no seio da ética.

2.1 Época moderna: cisão da ética e a separação entre direito e moral

O pensamento de Immanuel Kant é neste ponto paradigmático. O filósofo de Königsberg começou por separar o *mundo ético*

⁶ “(...) determinados valores, uma vez elevados à consciência coletiva, tornam-se como que entidades ontológicas, adquirindo caráter permanente e definitivo. São os que denominamos *invariantes axiológicas* ou *constantes axiológicas*, como os valores da pessoa humana, o direito à vida, a intangibilidade da subjetividade, a igualdade perante a lei (isonomia), a liberdade individual etc., que constituem o fundamento da vida ética. A eles correspondem os chamados direitos fundamentais do homem.” (REALE, 2007, p. 182)

⁷ Para uma discussão da relação entre ética e direitos humanos, *vide*, entre outros, NINO, 2011 e BITTAR, 2004.

do *mundo natural*. O mundo ético é o mundo regido pelo princípio supremo da *liberdade*. Trata-se de um mundo moldado pelo homem na medida em que ele é livre. No mundo natural, não há espaço para o agir ético. No mundo natural, age-se sempre determinado pelas leis da natureza: leis da causalidade, leis necessárias, leis irrevogáveis (cf. KANT, 2007, p. 13).

Pelo contrário, o pertencimento do homem ao mundo ético lhe dá a possibilidade de agir com *independência* e *autonomia*. Liberdade tem precisamente estes dois sentidos: um sentido negativo; outro positivo. Em seu *sentido negativo*, liberdade significa *independência*. Isto é: capacidade de agir de maneira não determinada pelas leis da natureza. Em seu *sentido positivo* (considerado por Kant o mais importante), liberdade significa *autonomia*. Isto é: faculdade de criar as suas próprias leis, ou seja, de autodeterminar-se (cf. KANT, 2007, p. 93-94).

Portanto, o mundo ético é o mundo da liberdade. Ocorre que o mundo ético congrega ao mesmo tempo duas esferas: a *moral* e o *direito* (cf. KANT, 2008, p. 71-73). Embora tenham o mesmo fundamento comum (a liberdade), e pertençam igualmente ao mundo ético, moral e direito não se confundem. Diferenças há entre essas duas esferas éticas (*vide* BOBBIO, 2000, p. 86-100)

Em primeiro lugar, o direito contenta-se com regular as ações exteriores. Para adequá-las, utiliza-se da coação, que atua sobre a sensibilidade (e não sobre a racionalidade). De seu turno, a moral é muito mais exigente, embora mais frágil: ela só conta com o constrangimento da razão para determinar o cumprimento da ação correta.

Depois, enquanto a moral exige uma adesão íntima aos seus preceitos, o direito se contenta com uma adesão externa às leis, isto

é, com uma adesão que independe da pureza da intenção do agente. Noutras palavras, a moral *exige* que a ação seja realizada *por* dever; o direito se satisfaz com a ação *conforme* o dever.

Finalmente, enquanto o âmbito da moral é o da liberdade interna, o âmbito do direito é o da liberdade externa. Em consequência, a liberdade moral diz respeito a uma libertação pessoal em face dos próprios interesses, das próprias inclinações, das próprias paixões: ela me liberta de mim mesmo, para que eu possa me conformar aos ditames da razão. Diferentemente, a liberdade jurídica é uma libertação em face do outro, é o direito de não ser molestado externamente pelo outro.

Indubitavelmente, conquanto Immanuel Kant separasse direito e moral, estabelecia que, em última instância, o direito positivo, existente numa sociedade específica, precisava se conformar ao padrão de medida do direito racional, fundado aprioristicamente (KANT, 2008, p. 83; TERRA, 2004, p. 18; BITTAR, 2005, p. 802-803). Portanto, o processo de legislação jurídica não poderia ser arbitrário, devendo-se curvar ao imperativo de respeitar o direito inato à liberdade, expressão da dignidade humana (KANT, 2007, p. 76-77; HÖFFE, 1998, p. 220-224).

Em todo caso, a separação estava operada. O que se assistiu desde então é um processo de alargamento do hiato que desprega essas duas esferas.

2.2 Positivização jurídica da moral e perda da consciência ética

Quem quer que acompanhe a criação dos códigos e das constituições modernas assistirá ao processo de positivização jurídica da moral (cf., v.g., ATIENZA, 2009, p. 126).

De certa forma, é interessante transformar obrigações morais em obrigações jurídicas, uma vez que elas se tornam *certas* e *efetivas*. No que concerne à *certeza*, na medida em que reduz tudo a termo, isto é, na medida em que pré-define normativamente por escrito os comportamentos bons, corretos e adequados, o direito traz segurança para as relações. Sabe-se o que esperar do outro. E mais: já não mais se tem o fardo de ter de examinar a correção moral das condutas próprias e das condutas alheias. Tudo está dado como certo de antemão. Por outro lado, no tocante à *efetividade*, o direito representa um *plus* em relação à moral. Ele tem a capacidade de impor forçosamente as suas normas (cf. HABERMAS, 2020, p. 154-155).

O processo de positivação jurídica da moral não ocorre, porém, sem consequência. Na medida em que todos os comportamentos vão se juridicizando, ou seja, na medida em que todas as ações passam a ser reguladas por normas jurídicas ditadas por um terceiro exterior (o Estado), os indivíduos perdem progressivamente a sua consciência ética. Eles transferem suas responsabilidades morais para o legislador. Já não avaliam se seus comportamentos atendem a determinados padrões de moralidade ou não. Se uma conduta não estiver proibida juridicamente pela lei, então passa a ser automaticamente considerada como permitida. Eis aí o dilema da modernidade: uma sociedade repleta de normas jurídicas é uma sociedade incapaz de emitir juízos morais (*vide* HESPANHA, 2009, p. 485-486; BAUMAN, 1997, p. 37; HABERMAS, 2002, p. 288).

3 Crise da ética

O fato é que hoje se toma consciência dessa ambiguidade. O mundo pós-moderno é um mundo em que coabitam duas tendências

antagônicas: um *individualismo excessivo*, que parece apontar para a morte da ética, e uma *preocupação com a alteridade*, que sugere uma recuperação da importância da ética (cf. CARVALHO, 2021, p. 205-224).

De um lado, nota-se uma tendência para o aprofundamento das mazelas da modernidade. Isso significa que o indivíduo pós-moderno é um indivíduo com propensão para o encapsulamento em si mesmo e para a afirmação de uma liberdade absoluta, indiferentemente a tudo quanto se passa ao seu redor (LIPOVETSKY, 2005, p. 65-66 e 1990, p. 47). O individualismo excessivo se traduz, por exemplo, na atual sociedade de consumo (cf. BAUMAN, 2001, p. 85 e ss.). O consumo, por natureza, é uma atividade subjetiva e solitária.

De outro lado, em contrapartida, um movimento contrário acontece. Trata-se da tendência de recuperação da ética a partir de uma preocupação com a alteridade. É a figura do outro que, de repente, emerge, exigindo de mim uma saída do meu ensimesmamento. O que justifica o meu direito de consumir, por exemplo, num país ainda repleto de pessoas passando fome?

É, neste cenário ambíguo que ocorre uma espécie de renascimento da ética, que procura reencontrar o seu lugar (*vide* MONTORO, 1997, p. 13-22). Uma coisa é certa: a ética pós-moderna passa a dar um destaque especial ao problema da alteridade⁸.

⁸ “Na ética moderna, o Outro era a contradição encarnada e a mais terrível das pedras de escândalo na marcha do eu para sua realização. Se a pós-modernidade constitui uma retirada das aleias cegas que tinham levado as ambições radicalmente perseguidas da modernidade, uma ética pós-moderna seria uma ética que readmitisse o Outro como próximo (...). Neste sentido, a ética de Levinas é ética pós-moderna. (...) Numa ética pós-moderna, o Outro não mais seria aquele que, na melhor das hipóteses, seria a presa da qual pode-se alimentar o eu para reabastecer seus humores vitais orgânicos (...). Ele será, ao invés, o guardião da vida moral.” (BAUMAN, 1997, p. 99-100).

O campo da ética não é simplesmente o campo de julgamento das minhas ações consideradas em si mesmas e tomadas isoladamente. O domínio ético é o da intriga moral que me ata, que me conecta, que me amarra ao outro de um modo inelutável e que abre para mim o sentido de uma responsabilidade originária. Neste sentido, a consciência que se tem é a de que falar de ética é tratar de responsabilidade. Certamente, o humano é dotado de liberdade, mas o que faz dele um sujeito de moralidade é a percepção de uma sua responsabilidade constitutiva (cf., nesse sentido, LEVINAS, 1982, 2011 e 1974).

Ora, esse pano de fundo traz uma nova luz para se examinar os problemas éticos em geral, assim como os problemas relacionados com a ética acadêmica. Desde logo, o que está em jogo no campo específico da ética acadêmica também é um problema da responsabilidade, responsabilidade *não simplesmente pelas minhas ações* (responsabilidade derivada da liberdade, tal como em Immanuel Kant), *mas antes de tudo pelo outro* (responsabilidade da qual deriva a própria liberdade, tal como em Emmanuel Levinas). O universo acadêmico é um espaço de liberdade (liberdade de ideias, liberdade de expressão, liberdade de cátedra etc.), mas onde o exercício da responsabilidade é fundamental (cf. DERRIDA, 2003, p. 123-157).

4 Ética acadêmica

Certamente, a expressão “ética acadêmica” causa um certo embaraço. Com efeito, a expressão é demasiadamente ampla: abrange todas as ações desempenhadas no âmbito daquilo que usualmente se entende por “acadêmico”. De maneira particular, no entanto, in-

teressa, aqui, as condutas adotadas por alunos e professores nas universidades, mormente os que atuam no campo jurídico. É importante iniciar pelos professores, já que são eles, afinal, o modelo de conduta para os alunos.

4.1 Ética acadêmica dos professores

a) Ética profissional

Antes de tudo, os professores exercem uma profissão. Ora, o exercício de qualquer profissão é controlado por um conjunto de determinadas normas de condutas que constituem os mandamentos fundamentais daquela atividade laboral. Esse conjunto de normas, que concorrem para o bom desempenho da profissão, é o que se denomina de *ética profissional*. Com isso, entende-se que o exercício de uma profissão traz para aquele que a exerce um conjunto de responsabilidades que é tanto maior na medida em que cresce a sua importância social. (BITTAR, 2016, p. 395)

Hoje em dia, boa parte das profissões procuram traduzir sua ética profissional em códigos jurídicos de conduta⁹. Noutras palavras, o exercício responsável da profissão tem sido regulado por códigos de ética que reduzem por escrito as prescrições fundamentais a serem observadas. Isso é bom, considerando que os preceitos se tornam acessíveis aos seus destinatários e passíveis de consulta.

Os códigos de ética profissional, dotados de *publicidade e oficialidade*, funcionam como “bússola” para o agir ético dentro da

⁹ Apenas a título de exemplo, o Código de Ética da Magistratura Nacional data de 2008. Cf. BRASIL, 2008.

profissão (BITTAR, 2016, p. 401-402). No entanto, eles operam ao mesmo tempo um processo pernicioso: tornam o exercício da profissão um agir burocrático que afasta o profissional da reflexão ética sobre a sua atividade (BITTAR, 2016, p. 400). Os deveres impostos apenas são cumpridos quando – e se... – acompanhados de *cobranças institucionais e aplicação de penalidades* (BITTAR, 2016, p. 400). O agir em conformidade com as responsabilidades inerentes à profissão parece importar apenas enquanto a sua desobediência corresponde a uma *infração funcional*.

É preciso enfatizar que o exercício da profissão, portanto, não é absolutamente livre. Dadas as responsabilidades que o acompanham, pode-se falar apenas de uma liberdade *controlada* ou *mitigada* (BITTAR, 2016, p. 401).

b) Responsabilidades do docente de ensino superior

Nesse contexto, que responsabilidades, então, deveriam ser consideradas fundamentais a um professor universitário, isto é, a um docente do ensino superior, sobretudo àquele que atua nas Faculdades de Direito? Certamente, como afirma Juan-Ramón Capella, “[o] bom da Universidade é que [nela] existem muitos tipos de professores” (2011, p. 51). Há, assim, muitos perfis de professores. Embora o modelo pátrio de ensino universitário requeira uma atuação conjugada entre o ensino, a pesquisa e a extensão, há professores que se dedicam mais a algumas funções em detrimento de outras: para além dos professores docentes e pesquisadores, há aqueles que são predominantemente docentes, os que são predominantemente pesquisadores e os que são predominantemente administradores (cf.

CAPELLA, 2011, p. 51-52). Nos cursos jurídicos, é usual ainda que o professor exerça outras funções jurídicas ou políticas, não adotando um regime de trabalho integral ou com dedicação exclusiva. Em todo caso, na medida em que a prática educativa, enquanto prática especificamente humana, está dotada de natureza ética (FREIRE, 2020, p. 19), a diversidade idiossincrática dos educadores não afasta a existência de determinadas responsabilidades comuns a todos aqueles que exercem o magistério no ensino superior. Em termos didáticos, pode-se distingui-las em três tipos: a) *responsabilidades em relação aos alunos*; b) *responsabilidades em relação aos colegas*; c) *responsabilidades em relação à ciência*.

Em primeiro lugar, é preciso relembrar – já que parece ter caído no esquecimento – o fato de que o compromisso fundamental dos professores é com os alunos. Dessa forma, a responsabilidade primária do professorado deveria ser a de atender aos discentes. Trata-se de um pressuposto fundamental: “Não há docência sem discência” (FREIRE, 2020, p. 25). O que se tem percebido, contudo, na prática reinante das universidades brasileiras, é a opção por um docente técnico-administrativo, ocupado mais com funções operacionais do que propriamente com a atividade-fim de ensino, de pesquisa e de extensão. Nesse contexto, a relação pedagógica de tipo pessoal entre professor e aluno perde espaço para as relações burocráticas de tipo impessoal entre professor e instituição.

Depois, é importante que se registre que a academia é um espaço de livre circulação das ideias, transmissão e criação de conhecimento, troca intelectual, diálogo franco e aberto etc. Dessarte, a responsabilidade dos que ocupam a universidade deveria ser a de construir uma atmosfera de trabalho tranquila, hígida e saudável.

Pelo contrário, todavia, o meio ambiente laboral universitário tem sido um terreno fértil para intrigas, perseguições e disputas que bloqueiam o engenho científico, porquanto contaminado pela inveja, pelo rancor, pelo temor – enfim, por toda sorte de paixões de morte, entre as quais predomina, porém, o ressentimento (FIORAN, 2007, p. 13-14). Com efeito, o ressentimento destrói a eticidade da postura acadêmica na medida em que transforma uma *decepção* – o sentimento subjetivo de uma injustiça sofrida pela quebra da expectativa de reconhecimento pelos pares – numa *malevolência*, traduzida em atitudes típicas de queixas e acusações, marcadas pelo desejo de fazer o mal ou pelo desejo de não fazer o bem (FIORAN, 2007, p. 14-16). Daí as usuais *antipatias pessoais*, as quais, somadas à *patrulha ideológica*, executada sobretudo pelos ocupantes de cargo de chefias, têm gerado resultados danosos, com reflexos na saúde mental dos professores (cf. DIEHL; MARIN, 2016).

Finalmente, é bom que se recupere também que a universidade constitui, por excelência, o lugar da razão, do pensamento, da reflexão. Em tese, a responsabilidade docente deveria ser, por consequência, a de produzir ciência. Ocorre, no entanto, que o *locus* acadêmico tem se transformado num recinto em que determinados profissionais alcançam destaque não tanto pelo conhecimento científico produzido, mas pela rede de contatos construída. Trata-se da figura que se poderia chamar do “político acadêmico”. Este costuma estar assoberbado de tarefas, que realiza por delegação, assumindo um papel apenas ornamental quando se trata de orientar alunos ou elaborar conteúdo intelectual. Em todo caso, adora palestras e bancas, ocasiões propícias para fotos que instantaneamente serão lançadas nas redes sociais e para discursos demoradamente elogiosos, o

suficiente para tomar boa parte do tempo que deveria ser despendido na exposição ou na arguição. O que se tem, aqui, é uma insidiosa transformação das relações públicas acadêmicas em instrumento à disposição de fins particulares, que podem ir desde a pretensão de honra até mesmo à intenção de obtenção de vantagens financeiras ou de outra estirpe.

Em suma, diante dessas responsabilidades básicas, que condutas concretas o professor precisa adotar? Também aqui, didaticamente, é possível organizá-las conforme se refiram: a) aos alunos; b) aos colegas; e c) à ciência.

Em relação aos alunos, está claro: só aquele que sabe pode ensinar. O aprendizado profundo de um saber é condição de possibilidade do ensino. Portanto, o professor precisa ter algo que possa compartilhar. O professor despreparado não tem o que difundir ao aluno. O ensino pressupõe, em consequência, preparo intelectual, o que implica, no entanto, não só *formação adequada*, mas também *educação continuada*. O saber que não se renova se esclerosa; recai no dogmatismo; se torna certo daquilo que sabe – deixa de ser um saber em procura do saber. Para ensinar, é preciso adquirir a noção do infinito do aprendizado. Só se pode ensinar enquanto se aprende.

Não se há de esquecer, porém: pessoas muito bem instruídas podem ser muito mal-educadas. Com efeito, a mera posse do saber não converte seu possuidor automaticamente num agente moral. O antigo abismo que separa “cultura” e “moralidade” ficou ainda mais nítido com os drásticos eventos do século XX: “As trevas das terríveis tragédias desse século não resultam da barbárie e da selvageria de homens rudes, submetidos a paixões sem fé nem lei, desprovidos de instrução e de cultura. A *Shoah* é fruto de um país altamente ci-

vilizado” (CHALIER, 1998, p. 15-16). Então, não é suficiente que o professor domine determinado ramo do conhecimento. É necessário que o submeta ao crivo da “consciência ética”. E mais: é preciso que procure transmitir o seu conteúdo eticamente.

Não se pode descuidar que o ensino só existe em termos de relação – no mínimo, há um *mestre* e um *discípulo* (SOUZA, 2008, p. 36). O professor é responsável pelo aluno, tal como o pai é responsável pelo filho. Como uma espécie de herança genética, o estudante carrega para sempre o rastro do educador (BITTAR, 2016, p. 419). O professor ensina ética quando faz da sua conduta o maior testemunho dela: quando a corporifica pelo seu exemplo (FREIRE, 2000, p. 16 e 35-36). Isso requer que ele seja, no mínimo, *honesto* e *não insultuoso*.

Noutras palavras, o processo de pedagógico precisa observar parâmetros mínimos de honestidade. Isso implica que o docente: i) reconheça o desconhecimento de um assunto; ii) não falseie o pensamento de um autor com o qual não concorda; iii) não deturpe uma construção complexa apenas para torná-la mais atrativa etc.; iv) não use da sua liberdade de cátedra para ignorar completamente a ementa da disciplina¹⁰.

¹⁰ “(...) a autonomia científica e pedagógica dos professores universitários, a sua liberdade de cátedra (...), é coisa distinta da total ausência de indicações curriculares e programáticas a adoptar no ensino. (...) A liberdade científica da escola e dos professores encontra-se ao serviço da comunidade e do saber. Neste sentido, a utilidade da norma legal que determina a apresentação de programas de disciplinas curriculares nos concursos de carreira reside na responsabilização do docente e da instituição (...). o ensino universitário deve estar concebido para o aluno médio e tomar em atenção aquilo que o aluno pode aprender e deve aprender, isto é, aquilo que pode e deve aprender-se. (...) Apenas com programas publicados, com indicação dos conteúdos praticados e da bibliografia aconselhada, afinal, a universidade demonstra transparência com o exterior e procura satisfazer esta indesmentível

Para além disso, o professor pode corrigir determinado aluno, mas não lhe é dado repreendê-lo de maneira ultrajante. O dever de correção não se confunde com a prática ignominiosa do insulto. Isso se aplica não só em sala de aula. Por exemplo: na qualidade de membro de uma banca de defesa, o professor até mesmo deve apontar as falhas de um trabalho; não lhe é lícito, porém, execrar pessoalmente o candidato. Depois, os professores precisam entender que os alunos, mesmo quando atuam como seus monitores, estagiários, orientandos etc., não são seus empregados. Há determinadas funções cuja responsabilidade compete exclusivamente ao professor, sem admissão de delegação.

Em relação aos colegas, o local de trabalho deve permitir que cada um desempenhe suas atividades sem maiores importunações. O ideal seria que a relação laboral fosse marcada pela mútua colaboração e por um espírito de solidariedade. Na impossibilidade de uma relação mais próxima de amizade, no mínimo o que se espera por parte de todos é uma postura profissional, o que implica tanto *trato cortês* quanto *atuação respeitosa*.

Por fim, há uma obrigação do professor universitário para com a ciência. Não à toa, na universidade, o *professor* é também um *pesquisador*. Seu labor intelectual deve concorrer para que o conhecimento científico esteja num nível de excelência. Isso significa que sua produção acadêmica há de ser resultado da sua reflexão madura, persistente e continuada. Em consequência, por exemplo, o trabalho investigativo não pode ser instrumentalizado como: trampolim pessoal, para aquisição de posições e formação de redes de contato;

realidade de existir para e pelos alunos, e de se encontrar ao serviço da ciência e da cultura.” (HOMEM, 2004, p. 19-20)

campo de batalha intelectual e arma de descrédito alheio (BITTAR, 2016, p. 417); ferramenta submissa a interesses alheios, usualmente ligados a grupos econômicos, conflitantes com a função social da pesquisa (cf. SPINK, 2012, p. 40).

c) Dificuldade ética numa universidade técnica

Há que se admitir, no entanto, que tudo isso se torna praticamente impossível de atender num contexto que Susan Haack chama, com base em Jacques Barzun, de “prepóster”, isto é, em que a *exigência de certas qualidades acadêmicas* – como “diligência, persistência, discernimento, integridade, concentração, um sentido realista do que é possível, imparcialidade, independência, consideração, coragem” (2013 p. 1) – contrasta com uma *ambiência nada propícia ao seu desenvolvimento*, resumida nos seguintes traços: “o surgimento de uma nova classe de gestores acadêmicos profissionais, o constante aumento da importância de publicações para a progressão na carreira, a crescente ênfase em financiamento de projetos de pesquisa e a importância dos ‘rankings’” (2013, p. 1). O ambiente acadêmico atual parece, portanto, atuar contra a atuação ética do professor, se bem que isso não justifique suas posturas imorais. Toda a pressão parece recair num produtivismo exacerbado que não dá tempo para que os professores se ocupem das suas responsabilidades.

Como resultado, temos professores: pouco preocupados com o ensino dos alunos, sobretudo os de graduação, e mais com produções em larga escala; competindo entre si em torno de quem publicou mais artigos, quem obteve mais citações, quem tem o “lattes”

mais largo; produzindo “lixos intelectuais” cada vez menos densos e cada vez mais requentados, para não dizer copiados.

Em suma, no contexto de uma *universidade técnica* ou de uma *universidade operacional*¹¹, o *exercício profissional dos professores* progressivamente se distancia das suas *responsabilidades éticas*. Isso se reflete naturalmente na conduta dos alunos, sobretudo dos alunos-pesquisadores.

4.2 Ética acadêmica dos alunos-pesquisadores

a) Ética da pesquisa: metodologia científica, desvios éticos e proibição de retrocesso

Pode-se falar da ética acadêmica dos alunos em geral, mas o que interessa, aqui, de maneira particular, é a conduta dos alunos-pesquisadores, especialmente dos que estudam e pesquisam na área jurídica.

Os alunos-pesquisadores estão sujeitos a um conjunto de normas que determinam aquilo que se pode designar de *ética da pesqui-*

¹¹ A expressão é de Marilena Chauí, que a caracteriza da seguinte forma: “Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. Virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age. Não surpreende, então, que esse operar co-opere para sua contínua desmoralização pública e degradação interna.” (1999, p. 7)

sa. Em 2011, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) estabeleceu algumas *Diretrizes básicas para a integridade na atividade científica*. Também em 2011, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) lançou seu *Código de Boas Práticas Científicas*, que foi atualizado em 2014.

Se esses conjuntos de normas são de importância irrecusável, na medida em que codificam boas práticas e servem de parâmetro para outras instituições de ensino, não se pode negar, contudo, que é possível aprender *ética da pesquisa* simplesmente consultando um manual de *metodologia científica*. Como tese, pode-se sustentar que boa parte daquilo que se ensina em metodologia não é mera questão de *método*, mas de *ética científica*. Com efeito, o aprendizado do método participa de um processo de formação ética do aluno-pesquisador.

Em todo caso, o problema da *ética científica* ou da *ética da pesquisa* começa, desde logo, por exemplo, quando alguém decide a se candidatar a um programa de pós-graduação *scrito sensu*. É mister que todo candidato ao mestrado ou no doutorado faça um exame de consciência: *afinal, qual é a minha real intenção?* Se for apenas a de obter o título, seja pelo *prestígio* que ele oferece ou seja pelo *lucro* que ele promete, o melhor seria desistir de imediato. É preciso que se diga, aliás, que não é em todos que a ciência se apresenta como vocação¹². Está tudo certo nisso. Bem melhor seria

¹² “(...) todo aquele que se julgue incapaz de, por assim dizer, usar antolhos ou de se apegar à ideia de que o destino de sua alma depende de ele formular determinada conjectura e precisamente essa, a tal altura de tal manuscrito, fará melhor em permanecer alheio ao trabalho científico. Ele jamais sentirá o que se pode chamar a ‘experiência’ viva da ciência. Sem essa embriaguez singular, de que zombam todos os que se mantêm afastados da ciência, sem essa paixão, sem essa certeza de que ‘milhares de anos se escoaram antes de você ter acesso à vida e milhares se escoarão em silêncio’ se você não for capaz de formular aquela conjectura; em

se o candidato admitisse, como se ouve com frequência, que o seu campo é o da prática, e não o da teoria. Ambos são igualmente importantes e imprescindíveis.

Os desvios éticos na academia parecem ser mais frequentes naqueles que não possuem uma real destinação para a ciência. Como fazer ciência exige não só *rigor*, mas ainda *pudor*, os não-vocacionados – ou seja: os que esperam algum tipo de contraprestação da ciência – são os que primeiro aderem às desonestas facilidades, que resultam por extrapolar o reduto estritamente acadêmico. Como tem demonstrado a literatura, a propensão para o cometimento de condutas profissionais eticamente duvidosas é muito alta entre aqueles que adotam comportamentos inapropriados já na qualidade de estudantes (*vide*, p. ex., SANCHEZ; INNARELLI, 2012, p. 48 e SOUSA et al., 2016, p. 460). Há que se perquirir sobre quantos ingressantes nos programas de estudos avançados, de fato, detêm inclinação para a pesquisa. O percentual, ao menos no campo jurídico, talvez seja pequeno.

Depois, o pesquisador autêntico realiza, por assim dizer, ainda que implicitamente, uma espécie de promessa fundamental. Todo jovem cientista promete cumprir o mandamento primeiro de não fazer regredir a ciência¹³. O interdito de regresso está atrelado àquilo que, na ciência, diferentemente do que acontece na arte, é também primordial: a exigência de progresso. Servir à ciência significa, assim, prostrar-se a favor de um curso que inadmite recuo e requer

isso, você não possuirá *jámais* a vocação de cientista e melhor será que se dedique a outra atividade. Com efeito, para o homem, enquanto homem, nada tem valor a menos que ele *possa* fazê-lo *com paixão*.” (WEBER, 2008, p. 25)

¹³ Este pensamento é devido à leitura de BITTAR, 2016, p. 417.

avanço. Em última instância, o objetivo mesmo de todo o trabalho científico é o de que seja ultrapassado (cf. WEBER, 2008, p. 28-29). Determinados trabalhos produzidos na pós-graduação, porém, opostamente, conduzem o conhecimento científico existente a um estágio, mais do que anterior, inferior ao até então estabelecido. O retrocesso se traduz, assim, numa autêntica decaída. Não realizam aquilo que afiançam mentirosamente no projeto como desculpa (já que não se trata afinal de *justificativa*...) para o ingresso nos programas: aperfeiçoar o conhecimento. Pelo contrário: além de rebaixá-lo, degradam-no.

b) Responsabilidades do aluno-pesquisador

Faz parte da ética da pesquisa também atender-se aos seus desdobramentos práticos. Isto é: aos efeitos dela na realidade social. Exige-se do pesquisador *ciência com consciência*. Há, pois, uma responsabilidade fundamental que precisa orientar a condução de qualquer trabalho acadêmico. Diferentemente do que sugere o “lattes”, trabalhos acadêmicos não são meras produções individuais que se contam e se acumulam, como se se tratasse o currículo de um extrato bancário¹⁴. Toda ciência há de ter uma função social se não se

¹⁴ O que se coloca e o que não se coloca nos currículos acadêmicos diz muito sobre o que o ambiente universitário atual estima positivamente e o sobre o que nele não conta. O poema *Escrevendo um currículo*, de Wislawa Szymborska, serve de alerta: “O que é preciso?/ É preciso fazer um requerimento/e ao requerimento anexar um currículo.// O currículo tem que ser curto/mesmo que a vida seja longa.// Obrigatória a concisão e seleção dos fatos./ Trocam-se as paisagens pelos endereços/ e a memória vacilante pelas datas imóveis.// De todos os amores basta o casamento,/ e dos filhos só os nascidos.// Melhor quem te conhece do que o teu conhecido./ Viagens só se for para fora./ Associações a quê, mas sem por quê./

quer confundida com uma tecnologia indiferente aos fins. Há, pois, uma ética da ciência que passa pelo uso responsável que dela se faz (cf. GRANGER, 2012, p. 19-21

Tratou-se, até o momento, de uma série de responsabilidades que acompanham as condutas de um aluno-pesquisador. Como dito, esse conjunto de responsabilidades constitui aquilo que se pode chamar de uma *ética da pesquisa*. Propõe-se, agora, que a ética da pesquisa está dotada de ou desdobrada em distintas dimensões. No mínimo, há que se falar, então, em: a) *ética da consulta*; b) *ética da leitura*; c) *ética da escrita*; e d) *ética da publicação*.

Iniciando pela ética da consulta (a), o agir ético do aluno-pesquisador começa pelo modo como ele realiza a consulta das suas fontes de pesquisa. Há da sua parte tanto um *dever de pesquisar* quanto um *dever de consultar a literatura original*. No que se refere ao primeiro dever, não mais se admite, sobretudo em função do processo de universalização da informação, que o candidato justifique uma bibliografia rasa sob o argumento de que não encontrou material suficiente para subsidiar o seu trabalho. O papel do pesquisador é precisamente o de pesquisar. Se não consegue fazê-lo, é melhor que mude de ramo. O resto é preguiça. No mais, embora possa o orientador indicar obras de referência, não lhe compete entregar a bibliografia pronta para a leitura do seu orientando. No que tange ao segundo dever, a não ser que se trate de obra raríssima, ou

Distinções sem a razão.// Escreva como se nunca falasse consigo/e se mantivesse à distância.// Passe ao largo de cães, gatos e pássaros,/ de trastes empoeirados, amigos e sonhos.// Antes o preço que o valor/ e o título que o conteúdo./ Antes o número do sapato que aonde vai,/ esse por quem você se passa.// Acrescente uma foto com a orelha de fora./ O que conta é o seu formato, não o que se ouve./ O que se ouve?/ O matraquear das máquinas picotando o papel.” (2011, p. 81-82)

escrita em esperanto..., o aluno-pesquisador não deve se contentar com fontes secundárias de pesquisa. É imprescindível que consulte a fonte primária: isto é, a literatura original de onde extraiu uma determinação informação, até mesmo para se certificar acerca dela. Fazer trabalhos científicos exige, portanto: de um lado, o deslocamento a bibliotecas, a arquivos, a repartiamentos públicos etc., que podem estar localizados até mesmo em outras cidades; de outro, o aprendizado de novas línguas.

Depois, não se há de esquecer que a construção de um trabalho científico demanda a leitura de textos. É aqui que entra o que se pode denominar de uma ética da leitura (*b*). Ora, boa parte da má qualidade das dissertações e teses produzidas, ou seja, do seu pseudo caráter científico, decorre de uma *leitura ausente* ou de uma *leitura inadequada*. Por leitura ausente, deve-se entender as obras que deveriam ter sido lidas, e não o foram. É dever do aluno-pesquisador ler pelo menos as principais obras de referência sobre o seu tema. De outra parte, por leitura inadequada, quer-se referir à leitura precária das fontes. É preciso lembrar que *ler é tomar tempo e se instalar pacientemente diante do texto* (cf. HANNUS, 2004, p. 48). Ora, é facilmente perceptível que alguns alunos pretensamente pesquisadores têm uma dificuldade enorme de ler um texto minimamente complexo, optando por “leituras” rápidas e superficiais, que fazem escárnio do texto. Ler é se prostrar com humildade diante da obra: pressupõe aceitar que ela detém algo a dizer ao leitor – algo que precisa ser levado a sério. Há leitores, porém, que fazem caricatura do que lê. Vulgarizam a obra. Diante disso, é dever do aluno-pesquisador ler com o cuidado e a atenção que cada texto requer. Isso porque é pela leitura, em seu caráter atento e atencioso, que a própria obra

emerge em sua existência desconcertante. Mas, se não há livro sem leitores, há leituras e leituras: aquelas que ofuscam ou maltratam a obra; aquelas que atendem ao seu apelo silencioso e dá vida ao que antes não passava de uma letra morta (cf. BLANCHOT, 2011, 207-215; CARVALHO, 2018, p. 63-67).

Mas não é só. Incumbe ao aluno-pesquisador dedicar especial cautela à escrita. Daí se falar de uma ética da escrita (c)¹⁵. Escrever *bem e de maneira honesta* é condição *sine qua non* de todo cientista. Com efeito, aquele que escreve sem nenhum cuidado demonstra desprezo pelo seu leitor e para com o seu próprio trabalho. Certos deveres podem sintetizar o que espera eticamente da escrita de um trabalho científico.

Há, antes de mais, o *dever de simplicidade e clareza*. Entre as responsabilidades que precisam nortear o trabalho científico do aluno, está, assim, a de *adotar uma linguagem simples e clara*¹⁶. Não se pode confundir a linguagem da ciência com um parlapatório falsamente erudito. O discurso científico não deve ser sustentado como um discurso de especialistas para especialistas. Como pontifica Umberto Eco, seu potencial interlocutor é toda a humanidade (2016, p. 141).

¹⁵ Numa outra perspectiva, igualmente importante, *vide* SOUSA, 2018.

¹⁶ Em Clarice Lispector, encontra-se uma série de sugestões para uma escrita ética: “Proponho-me que não seja complexo o que escreverei, embora obrigado a usar as palavras que vos sustentam. (...) Pretendo, como já insinuei, escrever de modo cada vez mais simples. (...) É claro que, como todo escritor, tenho a tentação de usar termos suculentos: conheço adjetivos esplendorosos, carnudos substantivos e verbos tão esguios que atravessam agudos o ar em vias de ação (...). Tenho então que falar simples para captar a sua delicada e vaga existência. (...) Voltando a mim: o que escreverei não pode ser absorvido por mentes que muito exigem e ávidas de requintes. Pois o que estarei dizendo será apenas nu. (1998, p. 12, 14, 15, 16)

Em seguida, existe o *dever de atribuir o crédito a terceiros*. Nesse sentido, se há algo sumamente grave, e que merece maior repúdio, é a ocorrência de *plágio*. O plágio ocorre quando são usadas ideias ou formulações de outras pessoas sem conferir a elas o seu crédito devido, dando a impressão de que se é o seu autor (FAPESP, 2014, p. 31). Infelizmente, o plágio tem se tornado cada vez mais corriqueiro, impulsionado pela facilitação da cópia a partir da *internet* (SANCHEZ; INNARELLI, 2012, p. 46). Sim: há situações em que o plágio ocorre de uma maneira não intencional, por uma imperícia do aluno-pesquisador. Este tipo de plágio inadvertido costuma ser resultante de uma paráfrase ou de um resumo mal feitos, muito próximos do trecho original (QUEIROZ, 2015, p. 145). O fato, porém, é que o plágio não costuma ser produto de mero engano ou acidente, mas de uma atitude deliberada (SANCHEZ; INNARELLI, 2012, p. 47). Há que se dizer que se trata, pois, de ação nitidamente contrária à ética da pesquisa. Sem dúvida, o caso é de desonestidade intelectual. Todo aquele que se dedica à confecção de um trabalho científico sabe ou deveria saber do ônus que o acompanha. De fato, pode não ser extremamente prazeroso indicar caso a caso a fonte que fundamenta uma afirmação. Não obstante isso, trata-se de algo obrigatório. Entre as razões do dever de atribuir crédito a terceiros cujas ideias ou formulações foram usadas, estão as de que: i) o autor precisa ser reconhecido pela originalidade da sua contribuição; ii) o leitor precisa ter condições de confrontar aquilo que foi dito com o original. É bom que se diga, aliás, que tudo o que foi dito para o *plágio* se aplica também para o *autoplágio*¹⁷.

¹⁷ “Para evitar qualquer caracterização de autoplágio, o uso de textos e trabalhos anteriores do próprio autor deve ser assinalado, com as devidas referências e citações.” (BRASIL, 2011).

Não basta, porém, apenas escrever; há que ser autor. Daí decorre o *dever de autoria*, que pode ser traduzido em termos de *proibição de delegação do discurso*. No campo da escrita acadêmica, uma infração ética muito recorrente consiste na postura redacional de se refugiar nas palavras de terceiros. Há, pois, uma maneira indevida de escrever que é a de não escrever. Trabalhos inteiros com citações diretas atrás de citações diretas. Enxurrada citatória! Não é que não se possa citar, mas é que, como sublinhou Luis Alberto Wart, até mesmo o *citar exige o citar-se* (2000, p. 70-78). Há, pois, que incorporar o discurso do outro, adotar fielmente o discurso alheio a partir do próprio, assumir as rédeas do discurso. Não se trata de uma questão simplesmente metodológica, mas que diz respeito à ética acadêmica. Isso porque: i) o aluno sabe que sua função, num mestrado ou doutorado, é a de escrever; ii) se ele não dá conta de traduzir com as próprias palavras um pensamento alheio, é porque não a entendeu; portanto, não pode citá-lo; 3) se houver entendido e não o traduz com as suas próprias palavras, é porque está com preguiça. Enfim, de uma forma ou de outra, a atitude é desonesta. O mínimo que se espera de quem faz uma dissertação ou uma tese é que... escreva!

Finalmente, pode-se falar de uma ética da publicação (*d*). Editoras e periódicos costumam neste assunto estabelecer algumas exigências. Para o escopo deste trabalho, importa salientar o *dever de não mentir a autoria*¹⁸. Infelizmente, já se tornou prática corriqueira e disseminada a da publicação de trabalhos “em conjunto” sem que todos tenham de fato participado ativamente da produção do seu conteúdo. Regra basilar é a de que “[s]omente as pessoas que

¹⁸ Para uma análise mais aprofundada, *vide* VASCONCELOS, 2020.

emprestaram contribuição significativa ao trabalho merecem autoria em um manuscrito.” (BRASIL, 2011). Não é que pesquisadores não possam atuar em colaboração; pelo contrário. É necessário, porém, que exista realmente uma contribuição relevante de todas as partes envolvidas. Na falta disso, o que há é um *concurso de vontades* (um autêntico *conluio*, já que o benefício do ilícito costuma ser mútuo) para a prática de um ato que ofende a ética da pesquisa.

Considerações finais

Este artigo procurou tratar da responsabilidade acadêmica de professores e alunos-pesquisadores de direito a partir de uma discussão mais geral acerca do sentido da ética. Certamente, embora se perceba uma tendência à codificação jurídica das condutas moralmente esperadas, o exacerbado individualismo de perspectiva e a extremada tecnificação da vida universitária tendem a criar obstáculos sérios à concretização de atitudes éticas.

Por isso, se atitudes éticas ainda são reclamadas – afinal, a possibilidade da transgressão da ética apenas reforça a sua necessidade –, elas devem partir da formação de uma consciência interior que implique uma internalização do que está em causa em suas exigências. Não há exercício integral e adequado da responsabilidade acadêmica fora de uma compreensão profunda do significado filosófico da ética.

O que se trata de reconhecer é que todas as condutas que *violam a ética profissional* ou a *ética da pesquisa* são, de algum modo, ofensivas a alguém. Há sempre um outro, concreto ou potencial, que é lesionado quando alguém comete uma infração ética. O problema

da ética não é, pois, um problema meramente individual. Daí a necessidade de se reconhecer que a integração ao mundo acadêmico traz para todos e cada um uma série de responsabilidades. No fundo, a ética acadêmica não passa de uma expressão que resume todas as responsabilidades que incumbem aos acadêmicos, se quiserem afinar sua experiência acadêmica à sua função social.

Referências

ARISTÓTELES. **A política**. Tradução de Nestor Silveira. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Antônio de Castro Caeiro. São Paulo: Atlas, 2009.

ATIENZA, Manuel. **O sentido do direito**. Tradução de Manuel Poirier Braz. Lisboa: Escolar, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. Tradução de João Rezende Costa. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BITTAR, Eduardo C. B. **A discussão do conceito de direito**: uma reavaliação a partir do pensamento habermasiano. In: Boletim da Faculdade de Direito, Universidade de Coimbra, v. 81, p. 797-826, 2005.

BITTAR, Eduardo C. B. **Curso de ética jurídica**: ética geral e profissional. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

BITTAR, Eduardo C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos**. Manole, 2004.

BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Direito e Estado no pensamento de Emanuel Kant**. Tradução de Alfredo Fait. São Paulo: Mandarim, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Comissão de Integridade na Atividade Científica. **Diretrizes básicas para a integridade na atividade científica**, Portal Governo do Brasil, Brasília, mai. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade/diretrizes> . Acesso em: 24 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Código de Ética da Magistratura Nacional**. Portal do CNJ, Brasília, ago. 2008. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/codigo-de-etica-da-magistratura/> . Acesso em: 22 dez. 2021.

CAPELLA, Juan-Ramón. **A aprendizagem da aprendizagem**: uma introdução ao estudo do direito. Tradução de Miracy Barbosa de Sousa Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CARVALHO, Felipe Rodolfo de. O rosto do outro e a letra da lei: ensaio sobre uma hermenêutica jurídica da alteridade, **Annales FAJE**, Belo Horizonte, v. 3, p. 62-71, 2018.

CARVALHO, Felipe Rodolfo de. **Outramente**: o direito interpelado pelo rosto do Outro. Belo Horizonte: D'Plácido, 2021.

CHALIER, Catherine. **Pour une morale au-delà du savoir**: Kant e Levinas. Paris: Albin Michel, 1998.

CHAUÍ, Marilena. A universidade operacional, **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 4, n. 3, p. 3-8, 1999.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2010.

DERRIDA, Jacques. **A universidade sem condição**. Tradução de Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura, **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 26. ed. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FIORAN, José Luiz. Semiótica das paixões: o ressentimento, **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 9-22, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAPESP. **Código de boas práticas científicas**, São Paulo, set. 2011. Disponível em: https://fapesp.br/boaspraticas/codigo_050911.pdf. Acesso em: 24 dez. 2021.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO – FAPESP. **Código de boas práticas científicas**, São Paulo, 2014. Disponível em: https://fapesp.br/boaspraticas/2014/FAPESP-Codigo_de_Boas_Praticas_Cientificas.pdf. Acesso em: 24 dez. 2021.

GRANGER, Gilles-Gaston. **A ciência e as ciências**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 2012.

HAACK, Susan. Fora de sintonia: a ética acadêmica em um ambiente prepostero, **Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-33, jan.-jul. 2013.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. Tradução de George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Facticidade e validade**: contribuições para uma teoria discursiva do direito e da democracia. Tradução de Felipe Gonçalves Silva e Rúrion Melo. São Paulo: Unesp, 2020.

HABERMAS, Jürgen. O conceito de dignidade e a utopia realista dos direitos humanos. In: **Sobre a constituição da Europa**. Tradução de Denilson Luis Werle, Luiz Repa e Rúrion Melo. São Paulo: UNESP, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa, I**: racionalidad de la acción y racionalización social. Tradução de Manuel Jiménez Redondo. Taurus: Madrid, 1999.

HANNUS, Gilles. L'universel en question: noahisme et retour à partir des *Lectures talmudiques* d'Emmanuel Levinas, **Cahiers d'études lévinassiennes**: Pensée du retour, Arcueil, Jérusalem, n. III, p. 41-71, 2004.

HESPANHA, António Manuel. **O caleidoscópio do direito**: o direito e a justiça nos dias e no mundo de hoje. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2009.

HÖFFE, Otfried. **O imperativo categórico do direito**: uma interpretação da "Introdução à Doutrina do Direito". In: *Studia Kantiana*, v. 1, n. 1, p. 203-236, 1998.

HOMEM, António Pedro Barbas. **História do pensamento jurídico**: guia de estudo. Lisboa: Associação Acadêmica da Faculdade de Direito de Lisboa, 2004.

HONNETH, Axel. **La sociedad del desprecio**. Tradução de Francesc J. Hernández e Benno Herzog. Madrid: Trotta, 2011.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

KANT, Immanuel. **A metafísica dos costumes**. 2. ed. rev. Tradução de Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2008.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

LEVINAS, Emmanuel. **Autrement qu'être ou au-delà de l'essence**. La Haye: Martins Nijhoff, 1974.

LEVINAS, Emmanuel. **Ética e infinito**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1982.

LEVINAS, Emmanuel. La etica. In: CASADO, Josefina; AGUDÍEZ, Pinar. (Comps.) **El sujeto europeo**. Tradução de María Luisa Feliú e Santiago Jorán. Madri: Pablo Iglesias, 1990.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e Infinito**: ensaio sobre a exterioridade. Tradução de José Pinto Ribeiro. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LIPOVETSKY, Gilles. La revolución de la autonomía. In: CASADO, Josefina; AGUDÍEZ, Pinar. (Comps.) **El sujeto europeo**.

Tradução de María Luisa Feliú e Santiago Jorán. Madri: Pablo Iglesias, 1990.

LIPOVETSKY, Gilles. Pós-modernidade e hipermodernidade. In: FORBES, Jorge; REALE JR., Miguel; FERRAZ JR., Tercio Sampaio (Coords.). **A invenção do futuro**: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade. Barueri: Manole, 2005.

LYOTARD, Jean-François. Les droits de l'Autre. In: **Logique de Levinas**. Lagrasse: Verdier, 2015.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**: de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MONTORO, André Franco. Retorno à ética na virada do século. In: MARCILIO, Maria Luiza; RAMOS, Ernesto Lopes. **Ética na virada do século**: “busca do sentido da vida”. São Paulo: LTr, 1997.

NOVAES, Adauto (Org.). **Ética**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

OLIVEIRA, Manfredo A. de. **Correntes fundamentais da ética contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PELLUCHON, Corine. **Éléments por une éthique de la vulnérabilité**: les hommes, les animaux, la nature. Paris: CERF, 2011.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo. **Monografia jurídica**: passo a passo. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2015.

REALE, Miguel. **Introdução à filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

SANCHEZ, Otavio Próspero; INNARELLI, Patricia Brecht. Desonestidade acadêmica, plágio e ética, **GV-Executivo**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 46-49, jan.-jun. 2012.

SILVA, Franklin Leopoldo e; GRACIOSO, Joel. **A ética**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

Szymborska, Wislawa. **Poemas**. Tradução de Regina Przybycien. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SINGER, Peter. **Vida ética**. Tradução de Alice Xavier. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SPINK, Peter Kevin. Ética na pesquisa científica, **GV-Executivo**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 38-41, jan.-jun. 2012.

SOUSA, Rodolfo Neiva de *et al.* Desonestidade acadêmica: reflexos na formação ética dos profissionais de saúde, **Revista Bioética**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 459-468, 2016.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

SOUZA, Ricardo Timm de. Por uma pedagogia da alteridade: repensando a educação com Levinas. In: CARBONARI, Paulo César; COSTA, José André da; DALMÁS, Giovana (Orgs.). **Ética, educação e direitos humanos: estudos em Emmanuel Levinas**. Passo Fundo: IFIBE, 2008.

TERRA, Ricardo. **Kant & o direito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VASCONCELLOS, Vinicius G. Editorial – Autoria e coautoria de trabalhos científicos: discussões sobre critérios para legitimação de coautoria e parâmetros de integridade científica, **Revista Brasileira de Direito Processual Penal**, Porto Alegre, vol. 6, n. 1, p. 13-26, jan./abr. 2020.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: UNISC, 2000.

WEBER, Max. **Ciência e política**: duas vocações. Tradução de Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 17. ed. São Paulo: Cultrix, 2008.