

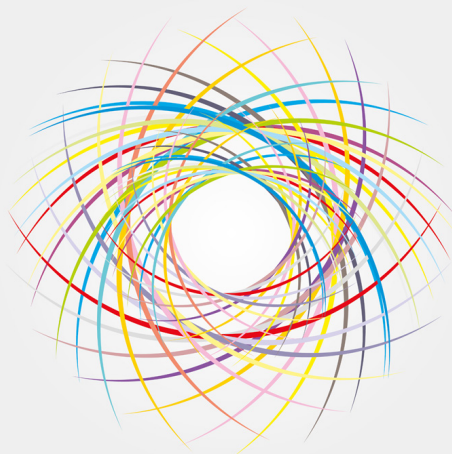
COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA - VOL. 1

**PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**

Thais Luzia Colaço
Coordenadora da coleção

Contemporaneidade, Imagens da Justiça e Ensino Jurídico

**Maria Cecília Lorea Leite
José Octavio Van-Dúnem
Ana Clara Correa Henning
(Organizadores)**



Casa Leiria

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA

Debates acerca do ensino jurídico têm sido recorrentes em múltiplos espaços no contexto brasileiro. Observa-se, igualmente, que ele também é alvo de análises críticas em muitos países, geralmente pelo seu limitado alcance para contribuir para a solução dos múltiplos e complexos problemas sociais, pela necessidade de incrementar análises sobre a justiça nas sociedades contemporâneas, e, conseqüentemente, pela urgência em repensar a formação dos profissionais do campo do Direito.

Consideramos que a eficácia do Direito não depende somente do sistema jurídico, mas também de sua realização como conhecimento válido na sociedade. Assim, entre outros, depende de sua transmissão, estando em jogo a possibilidade de participação na construção dinâmica do Direito, em sua reprodução e em sua mudança. Entendemos que imagens construídas sobre a justiça em diversos espaços não somente nas salas de aula de Cursos de Direito podem ser importantes estratégias na formação e democratização do próprio Direito e de seu ensino. Cabe-nos, dessa forma, buscar compreender essa dimensão imagética e discursiva do Direito, identificar e analisar práticas pedagógicas inovadoras relacionadas com este tema e traduzi-las em métodos e técnicas da Pedagogia Jurídica.

Dessa forma, na presente coleção “Imagens da Justiça”, procura-se desenvolver debates teóricos e práticos que conectem imagens da justiça com o ensino do Direito, seja ele realizado tanto no interior das academias quanto na democratização do conhecimento jurídico à comunidade em geral, por meio de pinturas, desenhos, documentários, cinema, músicas e literatura, dentre outras possibilidades. Tais estratégias, organizadas e apresentadas nestes livros, permitem ultrapassar o ensino jurídico acadêmico tradicional, cujas características principais são o formalismo, o legalismo, o distanciamento entre teoria e prática e a centralidade da figura do professor, e traçar outros modos de vivenciar a experiência educativa e formadora tanto de futuros profissionais do Direito quanto do conhecimento de direitos básicos pelos cidadãos.

Thais Luzia Colaço
Coordenadora da coleção

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA – VOL. 1
PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

Contemporaneidade, Imagens da Justiça e Ensino Jurídico

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Reitora

Roselane Neckel

Vice-reitora

Lúcia Helena Pacheco

Pró-Reitor de Pesquisa

Jamil Assreuy Filho

CASA LEIRIA

Rua do Parque, 470

93020-270 São Leopoldo-RS Brasil

Telef.: (51)3589-5151

casaleiria@casaleiria.com.br

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA - VOL. 1
PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS
NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO
Thais Luzia Colaço
Coordenadora da coleção

Contemporaneidade, imagens da justiça e ensino jurídico

Maria Cecília Lorea Leite
José Octavio Van-Dúnem
Ana Clara Correa Henning
(Organizadores)



CASA LEIRIA
São Leopoldo-RS
2016

**COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA PESQUISA E PRÁTICAS
INOVADORAS NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**

Coordenadora: Thais Luzia Colaço

Volume 1: Contemporaneidade, Imagens da Justiça e Ensino Jurídico

Editoração: Casa Leiria.

Revisado pelos autores

Os textos e as imagens são de responsabilidade de seus autores.

Ficha Catalográfica

C761 Contemporaneidade, imagens da justiça e ensino juridico./
 Organização de Maria Cecília Lorea Leite, José
 Octavio Van-Dúnem, Ana Clara Correa Henning – São
 Leopoldo: Casa Leiria, 2016.

 1 CD ROM. (Coleção Imagens da Justiça, v.1.
 Pesquisa e práticas inovadoras no ensino jurídico
 contemporâneo.)

 ISBN 978-85-61598-95-2

 ISBN da Coleção 978-85-61598-94-5

 1. Direito – Estudo e ensino. 2. Ensino jurídico –
 Pesquisa e prática. 3. Educação jurídica. I. Leite, Maria
 Cecília Lorea (Org.). II. Van-Dúnem, José Octavio Correa
 (Org.). III. Henning, Ana Clara Correa (Org.). IV. Série.

 CDU 34:37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Inês Costa dos Santos – CRB 10/973)

Todos os direitos reservados.

A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas
que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins
didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma
contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: SOBRE IRRESIGNAÇÕES E ESPAÇOS IMPENSÁVEIS NO ENSINO JURÍDICO Maria Cecília Lorea Leite, José Octavio Van-Dúnem e Ana Clara Correa Henning	9
A QUESTÃO SOCIAL NO CURRÍCULO DE DIREITO: UMA DISCUSSÃO ATRAVÉS DE IMAGENS Guilherme Stefan e Maria Cecília Lorea Leite	21
DIREITO E ARTE: A CORAGEM DE PENSAR, CRIAR E CUIDAR (DA VIDA E DE SUAS RELAÇÕES) Geraldina Magella F. Rossetto e Josiane Rose Petry Veronese	39
DES(CONS)TRUINDO O BODE EXPIATÓRIO: O HUMANO NO NÃO-HUMANO SUJEITO ÀS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO CINEMA DE FICÇÃO Lizandro Mello e Bianca Pazzini	59
UMA IMAGEM REVOLUCIONÁRIA NOS CORREDORES DA FACULDADE DE DIREITO Rita de Araujo Neves e Maria Cecilia Lorea Leite	83
A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: COTAS PARA A DIVERSIDADE, PARA O ENSINO E PARA A AFIRMAÇÃO DO DIREITO Andréia Castro Dias, Carlos André Birnfeld e Giselda Siqueira da S. Schneider	103
DESCONSTRUINDO VERDADES E COLONIALIDADES: PESQUISA EMPÍRICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DO DIREITO Ana Clara Correa Henning e Thais Luzia Colaço	121

LEGITIMANDO DESIGUALDADES: A ELITIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO EXPRESSÃO DE SEU CARÁTER COLONIAL	
Camila Damasceno de Andrade	137
O ENSINO JURÍDICO COM OS “PÉS” E O “OLHAR” NA AMÉRICA LATINA	
Alexandre Torres Petry	159
POR UMA POSSÍVEL CARNAVALIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO	
Bernard Constantino Ribeiro e Raquel Fabiana Lopes Sparemberger	185
HACIA UNA CONCEPCIÓN DE PRACTICA DE DOCENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL	
María Francisca Elgueta Rosas	199
A EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES	
Júlio César Madeira e Paula Velho Leonardo	221
A ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO	
Leonardo Canez Leite e Lucas Gonçalves Conceição	239
A DEFENSORIA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS	
Juliano Gonçalves da Silva e Thais Luzia Colaço	263
A UTILIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CASOS NO ENSINO DA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS	
Gabriela Natacha Bechara	279
DESAFIOS DO DIREITO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE AS IMAGENS DA HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO DIREITO NO BRASIL	
Márlio Aguiar e Thayrine Paôla Canteli	297
O ENSINO JURÍDICO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	
Salete Casali Rocha, Roseli Teresinha Michaloski Alves e Daniela E. Urio Mujahed	315
ENSEIGNER LE DROIT: PROPOSITION ÉPROUVÉE	
Sandra Travers de Faultrier	335

INTRODUÇÃO: SOBRE IRRESIGNAÇÕES E ESPAÇOS IMPENSÁVEIS NO ENSINO JURÍDICO

[...] O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. É um elemento essencial da formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos (LAROSSA, 1998, p. 212).

As palavras de Jorge Larossa traduzem uma forma leve e antiformalista de construção do conhecimento. Um ensino lúdico e dinâmico, que recusa a cristalização dos saberes e incentiva sua desconstrução. Entretanto, o que muitas vezes é observado no ensino jurídico encontra-se bem distante dessa proposta. As relações pedagógicas estabelecidas são, geralmente, centradas na figura do professor e fortemente apartada da realidade social. O seu objeto: a letra da lei, muitas vezes petrificada no tempo e sem conexão com o substrato econômico e social. Em pesquisa realizada em um curso de direito de uma universidade localizada em nosso estado, Leite (2003) alcançou alguns resultados que vão ao encontro do exposto, onde os alunos indicam:

[...] a fragmentação dos conteúdos, a falta de incentivo à pesquisa e à extensão integradas ao ensino, a carência de formação docente na área e a distância que separa o currículo da realidade social. Referem-se, também, à orientação do curso – os quais consideram dogmático, preso a uma só visão do direito – e à organização curricular, referindo-se à dificuldade de articular os conteúdos e contribuições das disciplinas consideradas de caráter formativo no desenvolvimento curricular, tal como estão dispostas (LEITE; VAN-DÚNEM, 2007, p. 12).

Subjaz ao ensino jurídico o modelo de racionalidade do direito ocidental: um sistema de normas utilizadas para impor uma certa ordem que impeça o caos social, com uma organização e intencionalidade próprias do Estado liberal. A necessidade de preservação da pureza da norma jurídica impôs o seu isolamento das demais áreas de conhecimento. O objeto analisado, a regra de direito, é submetido a uma hermenêutica insuficiente para apreender sua totalidade, enquanto oriundo de um fato social. É necessário, assim, pensar sobre o entendimento do “que é direito” e sobre quais bases construímos o seu conceito por meio de uma desconstrução epistemológica que, muitas vezes, nem é percebida, que dirá debatida nas salas de aula de cursos jurídicos (HENNING; COLAÇO, 2014).

Bernstein (1998, p. 59) compreende que em toda a sociedade existem, pelo menos, dois tipos de conhecimento: o primeiro, na esfera do pensável, abrangendo o conhecimento mundano e saberes que são preferencialmente trabalhados na escolaridade, no ensino fundamental e no médio, diretamente relacionados com as bases materiais, e, portanto, menos abstratos. A segunda classe de conhecimento reside na esfera do impensável, do esotérico, que o autor identifica como um vazio discursivo potencial, geralmente controlado e administrado pelos sistemas superiores de ensino e que fazem representações indiretamente ligadas a essas bases materiais.

Entretanto, existe um potencial de irresignação, perigoso ao sistema e à sua ordem, porque capaz de criar alternativas ao constituído. O autor entende que cabe às academias regular esse saber transcendental, a fim de não abrirem mão do poder social de que dispõem. Elas o fazem através do dispositivo pedagógico, regulando o impensável e quem pode pensá-lo. Esse dispositivo é o regulador das regras de distribuição do conhecimento, de sua recontextualização, aquisição e avaliação relativa aos discentes.

A relação do impensável com a regulação da distribuição dos saberes pelo dispositivo pedagógico é feita por Bernstein (1998, p. 60):

Proponho que esse vazio ou espaço potencial é o lugar do impensável, e não cabe dúvida de que esse lugar pode ser, ao mesmo tempo, benéfico e perigoso. Este vazio é o ponto de encontro da ordem e da desordem, da coerência e da incoerência. É o lugar potencial do ainda não pensado. Qualquer distribuição de poder tentará regular a realização deste potencial. Indicarei que, em parte, a razão de que

as regras deste dispositivo sejam estáveis consiste em que este vazio sempre está regulado. As modalidades de regulação diferirão, mas o vazio sempre estará regulado. Qualquer distribuição de poder regulará o potencial deste vazio em seu próprio interesse, porque o vazio mesmo encerra a possibilidade de uma ordem alternativa, uma sociedade alternativa e uma relação de poder alternativa.¹

A percepção dessa realidade poderia colaborar para a solução da crise de identidade pela qual está passando o direito: “todos aprenderam a lidar com o Direito a partir de um prisma estático. Vê-lo em movimento é assustador, vê-lo em mutação é o cume dos pesadelos” (FINCATO, 2001, p. 158). A crise do ensino jurídico afeta e assusta a todos, professores, alunos e a própria comunidade. A maioria dos profissionais da área aprendeu o direito da forma aqui descrita. Existem grandes dificuldades na mudança do conceito de direito e na transformação da relação pedagógica no ensino jurídico, entre elas a percepção de que ambos os campos estão relacionados. Aportes teóricos que possibilitem a compreensão da prática, a construção de novas alternativas de resistência se fazem, portanto, urgentes.

1 No original: “Propongo que este vacío o espacio potencial es el lugar de lo impensable, y no cabe duda de que ese lugar puede ser, al mismo tiempo, beneficioso y peligroso. Este vacío es el punto de encuentro del orden y del desorden, de la coherencia y la incoherencia. Es el lugar crucial de lo “aún no pensado. Cualquier distribución de poder intentará regular la realización de este potencial. Indicaré que, en parte, la razón de que las reglas de este dispositivo sean estables consiste en que este vacío siempre estará regulado. Las modalidades de regulación diferirán, pero el vacío siempre estará regulado. Cualquier distribución de poder regulará el potencial de este vacío por su propio interés, porque el vacío mismo encierra la posibilidad de un orden alternativo, una sociedad alternativa y una relación de poder alternativa”. Livre tradução dos autores.

É nesse sentido que o presente livro pode ser um instrumento que possibilite a construção daqueles saberes impensáveis (BERNSTEIN, 1998). Os capítulos que o compõem permitem abrir caminhos para transgressões e modificações, por meio da associação do direito e da justiça com imagens, apontando para subjetividades criadas no e pelo sistema jurídico. Observando a produção de saberes e de poderes, imbricados em conformidades e resistências, percebemos aqui escritas “possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício” (FOUCAULT, 2014, p. 104).

O primeiro capítulo traz um debate acerca da construção de temáticas sociais nos currículos jurídicos. Nele, Guilherme Stefan e Maria Cecília Lorea Leite propõem uma compreensão curricular das questões jurídicas por meio de imagens produzidas por estudantes de direito. Em seguida, Geralda Magella F. Rossetto e Josiane Rose Petry Veronese apresentam uma escrita que reúne arte e complexidade para melhor compreender, interpretar e aplicar o direito, superando sua mera aplicação legal. Essa percepção complexa do direito também toma forma no terceiro capítulo, onde Lizandro Mello e Bianca Pazzini discorrem sobre direitos humanos e cinema de ficção, visualizando debates acerca de representações dos “outros” em nossa sociedade.

O quarto capítulo discute uma provocadora imagem disponibilizada em uma Faculdade de Direito do sul do Brasil. Suas autoras, Rita de Araujo Neves e Maria Cecília Lorea Leite, apontam para a dimensão revolucionária que o estudo imagético pode imprimir na compreensão do jurídico. O próximo capítulo, da lavra de Andréia Castro Dias, Carlos André Birnfeld e Giselda Siqueira da S. Schneider, apresenta um estudo de caso, fundamentado em pesquisa documental e bibliográfica, em uma Faculdade de Direito gaúcha acerca da política de cotas étnico-raciais ali implementada, ressaltando a importância da diversidade para o ensino jurídico.

Ana Clara Correa Henning e Thaiz Luzia Colaço desenvolvem, no sexto capítulo, discussões sobre “verdade” e colonialidade em terras latino-americanas, entendendo ser a pesquisa empírica nos cursos de direito uma valiosa estratégia para sua decolonização. Nessa mesma senda, Camila Damasceno de Andrade, autora do sétimo capítulo, ressalta o caráter colonial do ensino jurídico, o qual acaba por legitimar desigualdades e elitizar a educação. Alexandre Torres Petry, na sequência, também desenvolve a temática do ensino do direito na América Latina, objetivando apontar novos horizontes para sua pedagogia.

O nono capítulo põe em relevo o descompasso entre as dinâmicas mutáveis da sociedade e a educação jurídica. Seus autores, Bernard Constantino Ribeiro e Raquel Fabiana Lopes SpareMBERger, propõem uma carnavalização – no sentido de ultrapassar o estabelecido – do ensino jurídico brasileiro. Nessa linha de transformação, Maria Francisca Elgueta Rosas, autora do décimo capítulo, constrói uma classificação das práticas docentes por meio de sua experiência como professora de uma Faculdade de Direito chilena, possibilitando reflexões sobre os fazeres dos professores nas salas de aula de cursos jurídicos.

Júlio César Madeira e Paula Velho Leonardo trazem ao décimo-primeiro capítulo uma proposta de construção de novas identidades por meio de uma educação cidadã, trabalhando conceitos como cidadania ecológica e planetária. A temática de promoção da cidadania também está presente no texto seguinte, de Leonardo Canez Leite e Lucas Gonçalves Conceição. Nele, os autores trabalham com a conexão entre ensino, pesquisa e extensão, dando destaque à assessoria jurídica popular universitária, entendendo-a como mecanismo de transformação do ensino jurídico.

O décimo-terceiro capítulo discute a importância da defensoria pública na educação em direitos como um mecanismo de acesso à justiça. Seus autores, Juliano Gonçalves da Silva e Thais Luzia Colaço, apontam para a necessidade de um diálogo permanente entre essa instituição e a sociedade por diversos meios, inclusive redes sociais. No capítulo seguinte, Gabriela Natacha Bechara ressalta a técnica de estudos de caso na disciplina de direitos humanos, apontando para a potencialidade desse tipo de conteúdo nas decisões tomadas no âmbito do sistema interamericano de direitos humanos.

Márlío Aguiar e Thayrine Paôla Canteli elaboram seu texto, no decorrer do décimo-quinto capítulo, fundamentando-se na necessidade de um diálogo entre imagens históricas e perspectivas metodológicas para o ensino da história do direito no Brasil, evidenciando a valiosa operacionabilidade de estudos imagéticos no ensino jurídico. A pedagogia histórico-crítica, por sua vez, é apresentada no capítulo seguinte, por Salete Casali Rocha, Roseli Teresinha Michaloski Alves e Daniela E. Urio Mujahed.

Para as autoras, estudos de casos reais permitem problematizar e ressignificar a realidade social, daí sua importância para um ensino significativo nos cursos jurídicos. Enfim, o décimo-sétimo capítulo traz aportes sobre o ensino do direito de propriedade literária e artística na França, país onde a autora, Sandra Travers de Faultrier, leciona o conteúdo. Ela se interroga a respeito de formas de ensinar o direito, assumindo interconexões de vivências, linguagens e trabalho docente.

Ainda que todos os textos aqui referidos possuam suas próprias especificidades, neles pode-se observar perspectivas anti-formalistas no que diz respeito à compreensão do direito e de seu ensino, imprimindo-lhes dinâmicas que possibilitam desconstruções, experiências e irresignações. Nas tramas de saberes e poderes em que estamos imbricados, tais escritas nos demonstram que o “impensável” pode ser produzido, cotidianamente, em nossas salas de aula, protagonizado por discentes, professores e pela própria comunidade.

Desejamos a todos uma boa e produtiva leitura, que nos leve, a todos, a perceber as potencialidades de “um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo” (LAROSSA, 1998, p. 212).

Maria Cecília Lorea Leite¹

José Octavio Van-Dúnem²

Ana Clara Correa Henning³

-
- 1 Graduação em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pós-Doutorado na Université Paris 8. Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação.
 - 2 Mestrado em Ciências Sociais, especialidade em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Doutorado em Ciências Humanas, especialidade em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Pós Licenciado em Ciências da Educação pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Portugal (UCP). Licenciatura em Filosofia, pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Portugal (UCP). Professor Associado das Faculdades de Direito da Universidade Agostinho Neto e da Universidade Católica de Angola..
 - 3 Graduada em Direito pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Especialista em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutoranda em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica (GPAJU) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia, da Universidade Federal de Rio Grande (FURG).

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, Control Simbólico e Identidad**. Madrid: Morata, 1998.

FINCATO, Denise. A Crise do Ensino Jurídico. **Direito e Justiça**, v. 24, ano XXIII, p. 131-162. 2001.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HENNING Ana Clara Correa; COLAÇO, Thais Luzia. Percepções iconológicas do eurocentrismo e direito decolonial. **Anais do II Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**. Pelotas, 2014. Disponível em: http://zerocode.com.br/hosted/imagensdajustica/GT-6/HENNING_ANA_CLARA.PDF. Acessado em 10 de fevereiro de 2016.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas**. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____; VAN-DÚNEM, José Octávio S. Avaliação do Curso de Direito e Inovações: Desafios da Pedagogia Jurídica. In: GHIGGI, Gomercindo; VAN-DÚNEM, José Octávio S. (org.). **Diálogos Educativos entre Brasil e Angola**. Pelotas: Editora da UFPel, 2007. p. 11-28.

A QUESTÃO SOCIAL NO CURRÍCULO DE DIREITO: UMA DISCUSSÃO ATRAVÉS DE IMAGENS

Guilherme Stefan¹
Maria Cecília Lorea Leite²

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Direito; Imagens.

INTRODUÇÃO

As questões relacionadas à formação do acadêmico do curso de Direito e a crítica ao dogmatismo e tecnicismo está cada vez mais presente nos espaços de discussão crítica sobre a educação jurídica. Este trabalho tem sua origem em estudos realizados no contexto de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que visa analisar imagens da justiça como elementos de análise do currículo do curso de Direito (LEITE, 2014). Neste sentido, este artigo pretende trazer à tona aspectos concernentes às temáticas sociais contidas no currículo do curso de Direito, muitas vezes negligenciadas ou silenciadas nos processos de formação inicial na área.

O campo da educação jurídica, particularmente nas últimas quatro décadas, tem sido objeto de análises e debates em nosso país, tanto na academia como entre juristas e/ou entidades

1 Bolsista PIBIC/CNPq; Universidade Federal de Pelotas

2 Universidade Federal de Pelotas

profissionais, entre elas, a Ordem dos Advogados do Brasil. No que diz respeito aos estudos curriculares, identifica-se debates críticos propostos, sobretudo, por pesquisadores e estudantes dirigidos ao tipo de currículo predominante nesse campo de formação, bem como de práticas pedagógicas (LEITE, 2014; 2012; DIAS, 2014; HENNING, 2014). Entre outras alegações, são focalizados problemas referentes à fragmentação do currículo, com fronteiras fortes entre disciplinas, com carência de diálogos com diferentes áreas do conhecimento, de projetos inter e transdisciplinares, de pesquisa empírica, que poderiam potencializar uma interação mais intensa com o contexto social político e cultural contemporâneo (FRAGALE, 2005; FRAGALE; ASENSI; RASKOVISCH, 2007; LEITE, 2012; 2014; DIAS, 2014; LEITE; DIAS, 2013; HENNING, 2014).

Nessa perspectiva, este artigo privilegia as temáticas sociais, cujo exame integrado no âmbito do desenvolvimento curricular do ensino jurídico, entende-se que pode contribuir para a qualificação da formação na área.

Assim, por meio da análise de imagens produzidas por estudantes de direito, busca-se examinar relações entre o currículo e a realidade social em que o curso de direito está inserido. Para tanto, com base no exame imagético, pretende-se interpretar as percepções de justiça e de igualdade dos estudantes.

Tal estudo se justifica pela necessidade de buscar compreender possíveis processos de distanciamento entre a formação do bacharel em direito e a realidade social em que este está inserido, promovidos no âmbito do desenvolvimento curricular.

Este texto embasa-se, principalmente, em contribuições de teorias curriculares e de estudos imagéticos. As imagens focalizadas foram produzidas por alunos de cursos de Direito da Universidade Federal de Rio Grande e da Universidade Federal de Pelotas, por meio da técnica de construção de desenhos, as quais foram analisadas de acordo com o método documentário de interpretação de Ralph Bohnsack (2007; 2011).

Inicialmente, são abordadas algumas problematizações

em torno do currículo do curso de direito, procurando contextualizar o objeto de estudo. A seguir, tipos de currículo são discutidos, tendo como referência a teoria bernsteiniana. Na sequência, apresenta-se a metodologia, seguida da análise das imagens. Por fim, apresenta-se as considerações finais.

1 CURRÍCULO DO CURSO DE DIREITO, PARA QUEM?

Inicialmente parece importante situar a realização deste texto. O currículo e o ensino do curso de graduação em Direito tem provocado extensas discussões entre estudiosos da área, dentre as quais desde a crítica ao dogmatismo até a necessidade constante de uma formação mais criticizada e humanizada. Para adentrar nessa discussão, antes de tudo, é importante buscar compreender o que é o currículo, neste sentido a definição sustentada por Alice Lopes e Elizabeth Macedo parece cabível, de acordo com as autoras o currículo é “a grade curricular com disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos LOPES; MACEDO (2011)”.

Este currículo, repleto de relações de poder e contradições, é operacionalizado dentro da Universidade, portanto, também é interessante ressaltar o papel dela no processo de formação do indivíduo, como evidencia APPLE (1989; p.37)

As escolas estão organizadas não apenas para ensinar o conhecimento referente a quê, como e para quê, exigido pela nossa sociedade, mas estão organizadas também de uma forma tal que elas, afinal das contas, auxiliam na produção do conhecimento técnico/administrativo necessário, entre outras coisas, para expandir mercados, controlar a produção, o trabalho e as pessoas, produzir pesquisa básica e aplicada exigida pela indústria e criar necessidades artificiais generalizadas entre a população.

A relação currículo e Universidade acaba produzindo uma forte ferramenta ideológica, capaz de fornecer subsídios

para a formação de um indivíduo pouco preocupado com as questões sociais relacionadas a “operação da justiça”, mas, por outro lado, bastante interessado em acumular conhecimento técnico capaz de facilitar seus anseios profissionais imediatos. Nesta esteira, aparece a crítica ao modelo tecnicista, um exemplo é o trabalho de Newton Pereira (2010 p. 2731-2732)

Pautado nos princípios do dogmatismo, o ensino jurídico tem caminhado em favor da instrumentalização do estudante para ação na realidade a partir do uso dos dispositivos legais, o que limita a reflexão e a busca de novas alternativas de compreensão do papel do Direito na sociedade. A inserção da pesquisa nas atividades acadêmicas constitui-se no desafio posto aos currículos como forma de garantir a elevação do nível da qualidade da formação do bacharel, avançando em direção ao diálogo do Direito com as ciências afins, tornando possível abordar o fenômeno jurídico numa perspectiva interdisciplinar.

Percebe-se dessa forma que as questões sociais pouco peso tem na formação do estudante de Direito, que, muito embora cidadãos de um país com muitas mazelas sociais, temáticas relacionadas com a pobreza, exploração, combate as opressões e discussões políticas têm ficado em um segundo plano na grade curricular do curso de Direito. Para os mais ricos o a brandura da interpretação humanizada do Direito, para os mais pobres o rigor da lei.

O currículo é considerado o pilar principal de organização de todo conhecimento na academia, pois, “pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” LOPES; MACEDO (2011). Percebe-se, desta forma, que, através do currículo, discursos, sejam progressistas ou conservadores, são transmitidos e recontextualizados, formando as bases do pensamento político do indivíduo.

2 A CONSTRUÇÃO DO SABER, CURRÍCULO DE COLEÇÃO E INTEGRAÇÃO

Basil Bernstein (1996), um dos mais relevantes sociólogos da educação é também conhecido como um dos grandes críticos do currículo. Este autor define os três principais campos do discurso pedagógico:

(...) produção, recontextualização e reprodução. Esses campos estão hierarquicamente relacionados de forma que a recontextualização do conhecimento não pode acontecer sem a sua produção e a reprodução não pode ocorrer sem a sua recontextualização. A produção de novos conhecimentos continua a ser realizada principalmente em instituições de Ensino Superior e organizações privadas de pesquisa. A recontextualização do conhecimento é realizada no âmbito do Estado (secretarias de educação, etc), pelas autoridades educacionais, periódicos especializados de educação, instituições de formação de professores, etc. A reprodução se realiza nas instituições de educação de todos os níveis. (MAINARDES; 2010)

Neste estudo, tendo como referência as estruturas formais da transmissão educacional, com base na teoria sociológica de Bernstein, busca-se definir dois tipos gerais de currículo: o currículo de coleção e o de integração. No primeiro, os conhecimentos estão organizados de maneira compartimentada, o que propicia que cada professor, em sua área de atuação e circunscrito aos limites prescritos, pode seguir um caminho próprio (DOMINGOS et al., 1986, p.152). No segundo, há integração entre diferentes disciplinas e/ou áreas do conhecimento, os vários conteúdos encontram-se subordinados a uma ideia central, integradora. Os docentes que atuam nesse tipo de currículo situam-se em um trabalho compartilhado, ensinando a necessidade de uma pedagogia e avaliação comum. O sociólogo utiliza o termo “classificação”, para examinar as relações de poder entre categorias, agentes, discursos ou práticas. Assim, quanto maior a classificação entre as disciplinas de um currículo, entendidas

como categorias discursivas, maior a fragmentação curricular, a especialização de cada disciplina, mais fortes as relações de poder entre as mesmas, fazendo com que se estabeleçam “fronteiras” entre conhecimentos. É interessante a afirmação de Bernstein (1996) trabalhada em artigo de Maria do Carmos de Matos e Edil Vasconcelos de Paiva (2009) sobre a questão da integração curricular:

De acordo com a análise de Bernstein (1996), o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Por isso, as diferenças e as mudanças na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser consideradas uma área fundamental de interesse sociológico da educação. Mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, bem como a forma como é pedagogicamente moldada a estrutura mental.

Ainda neste sentido é de fundamental importância ressaltar outro trecho do mesmo artigo (MATOS, PAIVA; 2009)

Sob o argumento da teoria crítica, a organização integrada do currículo, mais que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e como se pode facilitar os processos de ensino e aprendizagem (Giroux, 1997, 2003; Torres Santomé, 1998, 2004; Lopes e Macedo, 2002; Beane, 2003).

A necessidade da teoria bernsteiniana no contexto deste artigo é fundamental para que seja possível realizar de maneira articulada a relação currículo, imagens e formação crítica, uma vez que ela é capaz de demonstrar como um currículo mais rígido, ou seja, de coleção, tem papel importante na formação de indivíduos mais distantes da realidade e dos problemas sociais em que está inserido, enquanto que um currículo integrado pos-

sibilita a conexão entre as diversas áreas de conhecimento e duas implicações a conjuntura social imposta.

Parece coerente reforçar a necessidade de um currículo integrado que seja capaz de construir uma escola ou Universidade democrática como afirmado por James Beane (2003)

Este cenário da sala de aula tem vários traços distintivos. Os seus centros organizadores são os problemas significativos ou temas que ligam o currículo escolar com o mundo em geral. Os centros organizadores servem como contexto para unificar o conhecimento. O conhecimento, por sua vez, desenvolve-se conforme é aplicado instrumentalmente para explorar os centros organizadores. Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo. Obviamente, toda a concepção curricular reclama a capacidade de criar determinadas relações de uma ou de outra espécie - com o passado, com a comunidade, atravessando disciplinas, etc. Mas, no entanto, o que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome integração curricular². Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

Finalizando, é importante ressaltar a necessidade da integração curricular, a fim da construção de um saber capaz de formar indivíduos emancipados socialmente, capazes de realizar a crítica a conjuntura político-social e, acima de tudo, capazes de promover uma verdadeira relação nas instituições jurídicas onde exercerão os conhecimentos acumulados durante os anos de graduação.

3 MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO EM MANNHEIM E BOHNSACK

As imagens da justiça foram produzidas no contexto da pesquisa “Imagens da Justiça, Currículo e Pedagogia Jurídica”, em sala de aula, mediante a técnica de construção de desenhos.

O método utilizado para a interpretação das imagens produzidas foi o documentário de interpretação, proposto originalmente pelo sociólogo Karl Mannheim. Este método foi atualizado por Ralph Bohnsack (2007; 2011), que é considerado, na atualidade um de seus maiores expoentes.

O método documentário de BOHNSACK (2007) propõe, com base em contribuições de Panofsky (2011), que a análise da imagem seja feita em três níveis: pré-iconográfica (elementos presentes na imagem), iconográfica (o que os elementos parecem expor) e, por fim, iconológica (análise no mais alto nível de abstração em que o pesquisador coloca sua compreensão sobre o todo da imagem).

Ainda sobre o método documentário de Ralph Bohnsack, cabe ressaltar um trecho de artigo produzido por Vinícius Liebel (2011).

O método documentário se apresenta assim como alternativa para a condução empírica de pesquisas com fontes imagéticas ao propor a reconstrução das mesmas, ou seja, ele busca verificar a imagem como sistema único (uma análise da imagem em sua dinâmica própria) bem como integrada em seu contexto de produção. A imagem aqui não é entendida como mera ilustração ou simplesmente como produto de um milieu: parte constante e cada vez mais presente nas sociedades modernas, as imagens – sejam veiculadas em jornais, tv ou na internet – trazem consigo muitas vezes referências a serem seguidas, exemplos de ação e de pensamento para a coletividade por elas delimitada, quer dizer, para dado contexto local (Standortgebundenheit) por elas permeado. A práxis cotidiana pode encontrar portanto nestas imagens seu reflexo e seu modelo. As imagens devem ser entendidas

não apenas como espelhos de uma dada mentalidade, mas como constituintes de dado imaginário e produtoras dessa realidade social (BOHNSACK, 2009, p. 27 et seq. e MITCHELL, 1994, p. 41).

4 AS IMAGENS DA JUSTIÇA

A pesquisa com Imagens da Justiça, desenvolvida com o apoio do CNPq, conta com um catálogo de mais de trezentas imagens provenientes de desenhos produzidos por alunos iniciantes e concluintes da Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, e coletados em sala de aula.

Neste trabalho, especificamente, optou-se por focalizar imagens produzidas por estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Rio Grande e Universidade Federal de Pelotas.

Neste artigo serão analisadas duas imagens de acordo com o método documentário de BOHNSACK (2007), para que posteriormente seja realizada uma avaliação articulada com o tipo de currículo do curso. A primeira imagem foi produzida por uma aluna de 17 anos que, na época da coleta de imagens, cursava o primeiro semestre do curso de Direito da Universidade Federal de Rio Grande.

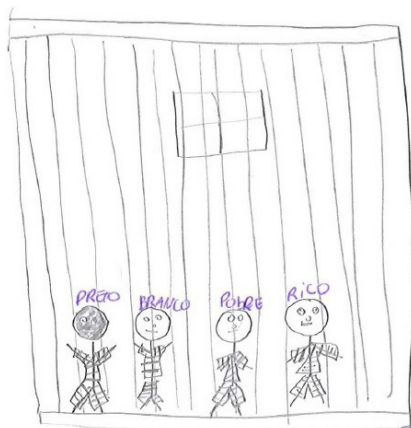


Imagem 1, sexo feminino, 17 anos

Na análise do nível pré-iconográfico da imagem, percebemos que a aluna ocupou boa parte do espaço destinado ao desenho, apresentando uma espécie de grade com indivíduos vestidos com roupas listradas, além da presença de alguns elementos textuais “preto”, “branco”, “rico” e “pobre”. No segundo nível, iconográfico, pode-se perceber que a autora desenhou indivíduos presos com figuras semelhantes, diferenciados por características binárias registradas em elementos textuais, tendo exatamente a mesma punição. Do ponto de vista iconológico é perceptível que autora calca sua percepção de justiça na ideia de punição e igualdade. No espaço destinado a descrever sua ideia de justiça a autora escreveu *“Justiça é para todos, não importa a etnia, a classe social. Todos tem esse direito. Ser feita a justiça, valer a pena realmente que lhe foi dada. Cumprir com a justiça, ser justo. Quando um caso é resolvido e se dá a sentença é aí que se faz justiça com as pessoas.”*

A autora recorre a uma ideia binária da conjugação social, ressalta uma questão complexa, a da exclusão social aliada à impunidade. A título de exemplo, em nosso país, de acordo com dados do Ministério da Saúde, do total da população carcerária os jovens entre 18 e 34 anos, pobres, negros e com baixa escolaridade, correspondem a 73,83%. Mais da metade, 66%, não chegaram a concluir o ensino fundamental. A propósito, pesquisadores como Fragale (2006; 2007), entre outros, identificam esta questão do binarismo no contexto da educação jurídica. Assim, se esta questão não é problematizada, tende a ser reforçada pelo currículo do curso de direito.

Estes dados demonstram o abismo que existe entre a percepção de justiça trazida pela aluna e a realidade do sistema carcerário brasileiro. Percebemos que se por um lado a ideia de “justiça” sustenta-se na igualdade de punição por outro lado a ideia de uma justiça institucionalizada, especificamente com relação ao Direito Penal, é reforçada pela autora.

A segunda imagem a ser analisada é de um aluno conculinte do curso de Direito da Universidade Federal de Pelotas.

IMAGENS SOBRE A JUSTIÇA



Para mim a justiça é representada pelo lema: "A justiça é cega", mas poderá ser transformada p/ a justiça deve ser cega", ou seja, não haver discriminação entre rico e pobre. Por exemplo.

Imagem 2, sexo masculino, 32 anos

No nível pré-iconográfico desta imagem observa-se que o autor utilizou boa parte da folha, aparece um indivíduo ao fundo, quase tapado por uma imensa parede, além de possuir uma venda em seus olhos e a palavra “Justiça”. No nível iconográfico o autor representa o que parece ser um juiz com a venda da deusa Themis, o magistrado está atrás de uma imensa mesa em que está escrita a palavra justiça. No último nível de avaliação, o autor parece retratar um ideal de justiça centrado na ideia de um “deus juiz”, grande e forte, protegido pelo aparato do sistema judicial representado pela sua grande mesa. O autor parece também crer numa justiça que se dê exclusivamente pelas vias institucionais, impessoal e que se centre num princípio de igualdade formal, como, inclusive é reiterado pela explicação escrita oferecida pelo autor “Para mim a justiça é representada pelo lema: “A justiça é cega”, mas poderá ser transformada p/ “a justiça deve ser cega”, ou seja, não haver discriminação entre rico ou pobre. Por exemplo”.

Essa imagem traz à tona um argumento bastante forte que sustenta a afirmação que se faz neste artigo. O estudante em

questão passou seis anos em uma graduação, está praticamente concluindo o curso e apresentou uma representação de justiça dissociada da realidade social, em que não aparecem elementos do mundo exterior. O autor, embora traga o conceito de igualdade, ainda o faz com um conceito de um liberalismo igualitário (DE VITA; 2002), onde todos são absolutamente iguais, como se as desigualdades de nada importassem. Uma crítica a esse conceito é necessária, uma vez que se observa que existem, sim, abissais diferenças entre o índio e o morador de um bairro da classe média carioca, algo que é reforçado em trecho de texto produzido pelo Professor Alvaro De Vita (2002)

(...) Como o liberalismo igualitário é “cego a diferenças”, os adeptos do multiculturalismo⁵ o acusam de promover ou corroborar a imposição da cultura dominante sobre grupos minoritários. Como diz Taylor, “a objeção [dos multiculturalistas] é a de que o conjunto supostamente neutro de princípios cegos à diferença da política da dignidade igual de fato é o reflexo de uma cultura hegemônica. Do modo como isso se apresenta, então, somente as culturas minoritárias ou suprimidas são obrigadas a assumir uma forma que lhes é estrangeira. Em consequência, a sociedade supostamente eqüitativa e cega a diferenças não é somente desumana (porque suprime identidades) mas também, de uma forma inconsciente e sutil, altamente discriminatória”.

O viés multicultural parece caber muito bem nessa discussão a respeito de um currículo mais integrador, democrático e segmentado, concluindo a crítica a visão liberal-igualitária cabe ressaltar mais um trecho do artigo

E em que consiste o programa político multiculturalista? A idéia central é a de que, quando há identidades culturais envolvidas, não basta garantir direitos iguais entre os membros de minorias e os membros da maioria cultural. A justiça exigiria o reconhecimento público de direitos diferenciados cujos portadores não são indivíduos, mas sim grupos. Alguns exemplos de medidas e políticas propostas são os seguintes: o reconhecimento, nos currículos escolares, do valor e da contribuição de diferentes identidades culturais

(o que pode chegar ao ponto, nos EUA, de se propor o ensino em língua espanhola nas escolas públicas em que há alta concentração de hispânicos ou de se reconhecer o chamado “Black English” em pé de igualdade com a norma culta da língua nas escolas de alta concentração de negros); a isenção do cumprimento de determinadas normas legais por razões culturais ou religiosas – como o já mencionado exemplo da isenção do cumprimento de normas humanitárias de sacrifício de animais ou, de forma ainda muito mais controversa, a demanda por parte de grupos de judeus ortodoxos e de muçulmanos, em países como a Grã-Bretanha, de fazer seu direito familiar religioso prevalecer sobre o direito familiar do Estado liberal-democrático ou a recusa de membros da igreja Testemunhas de Jeová de aceitar certas formas de tratamento médico, mesmo quando isso poderia ser a única forma de salvar crianças em situação de risco de vida; e o direito de minorias nacionais (como a minoria francófona do Canadá, concentrada na província do Quebec, e grupos indígenas em várias partes do mundo) de assegurarem as condições para a sobrevivência indefinida de sua cultura. (DE VITA; 2002)

O currículo do curso de Direito da UFPel conta com disciplinas como Direito Financeiro, Economia e Tributário em sua grade obrigatória, enquanto a disciplina de Direitos Humanos é optativa. As diferenças de status entre disciplinas de um currículo, entendidas por Bernstein (1996; 1998) como categorias discursivas, podem ser estudadas no âmbito do currículo, tendo em conta as relações de poder e controle social, bem como o discurso pedagógico. Assim não é exagero apontar que este currículo pode ter influenciado diretamente na imagem produzida pelo aluno e sua percepção da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo articulado das imagens produzidas pelos alunos e alunas juntamente com o currículo é capaz de demonstrar como o estudante de Direito constrói uma visão bastante fechada, possivelmente ligada a uma forte classificação de seus

currículos de coleção enfatizando, durante o seu curso, a formação de um técnico do Direito, em detrimento de uma articulação mais estreita ou, ainda, mais integrada às temáticas sociais e a democracia gerando um profissional capaz de apontar soluções que tratem os problemas de maneira conjuntural e não apenas no intuito de resolver os problemas com medidas paliativas, como se vê naqueles que buscam reduzir a maioria penal para diminuir a criminalidade ou então legalizar o porte de arma a fim de se garantir a defesa pelas próprias mãos.

Neste contexto, do ponto de vista jurídico, é importante destacar a relevância da formação de novos operadores do Direito, capazes de refletir sobre a realidade social que lhes é imposta, carregada de mazelas sociais que não podem ser resolvidas com Direito Penal Máximo e acesso à educação, saúde e emprego mínimo. Tal formação exigirá novas práticas pedagógicas que confluem com uma abordagem inovadora da educação jurídica.

Por fim, é interessante ressaltar a importância de um currículo capaz de formar indivíduos emancipados, críticos e sensíveis à realidade social em que estão inseridos, uma formação que, em seu decorrer, auxilie na construção de uma consciência crítica e coletiva, formadora de um novo conjunto de operadores do Direito.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BEANE, James A. Integração Curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, no. 2, p.4, 2003. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf> Acesso em: 16 de jun. de 2015.

BERNSTEIN, Basil. **On the classification and framing of educational knowledge**. In: YOUNG, Michel (Org.). *Knowledge and control*. New York: Macmillan, 1981.

_____. **Estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luiz Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, no. 18, 2007.

_____. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

_____. A interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação:** teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 114 – 134.

DIAS, Renato Duro. La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein. **Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho**, v. 1, p. 72-87, 2014.

Escola de Gestores. **O papel do currículo como espaço de formação humana.** Disponível em: http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufc/file.php/1/coord_ped/sala_5/mod05_1unid_1.html. Acesso em 08 de mai. de 2015

FAGUNDES, M. C. F.; HENNING, A. C. C.; KYRILLOS, G. M.; COLAÇO, T. L. Law, rapping and social justice: rethinking truth in contemporaneity. **European Scientific Journal**, p. 580-589, agosto, 2014.

FRAGALE FILHO, Roberto. Quando a empiria é necessária? In: **Anais do XIV Congresso Nacional do CONPEDI**, 2006, Fortaleza. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006, p. 1-11.

FRAGALE FILHO, Roberto; ASENSI, Felipe Dutra; RASKOVISCH, Silvia Primila Garcia. Pensando o ensino do Direito através uma pesquisa: contribuições sob a perspectiva da sociologia jurídica. In: **Anais do XV Encontro Preparatório para o Congresso Nacional do CONPEDI**, 2007, Campos, RJ. Florianópolis: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 2007, p. 1674-1694.

LEITE, M. C. L. . Décisions et innovations curriculaires dans benseignement juridique au Brésil. In: Agnès de Luget; Magalie Flores-

Lonjou; Céline Laronde-Clérac. (Orgs.). **Quelle pédagogie pour l'étudiant juriste?** Expérimentations, modélisations, circulation. Bruxelas: Bruylant, 2012, p. 243-262.

LEITE, Maria Cecília Lorea ; VAN-DÚNEM, J. O. S. Imagens da Justiça produzidas por estudantes ingressantes no Curso de Direito: diálogos Brasil e Angola. In: Maria Cecília Lorea Leite. (Org.). **Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2014, p. 169-185.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da Justiça, Currículo e Pedagogia Jurídica. In: Maria Cecília Lorea Leite. (Org.). **Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**. Porto Alegre: 2014, p. 15-57.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. Imagens da Justiça e Educação Jurídica no Significado nas artes visuais Contemporaneidade. In: CONPEDI/UNINOVE; Orides Mezzaroba; José Querino Tavares Neto; Silvia Andréia Vasconcelos. (Org.). **Direito, educação, ensino e metodologia jurídicos**. Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 126-145.

LIEBEL, Vinícius. **Reconstruindo Imagens – o método documentário de análise**. Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2143&Itemid=171. Acesso em: 16 jun. 2015.

LOPES; Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, no. 22, mai/ago 2010.

MATOS, Maria do Carmo; PAIVA, Edil Vasconcellos de. **Currículo Integrado e Formação Docente: entre diferentes concepções e práticas**. Rio de Janeiro, p.9, 2009. Disponível em <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/Vertentes/Maria%20do%20Carmo%20e%20Edil.pdf>. Acesso em: 16 de junho de 2015.

PANOFSKY, Erwin. **Significado nas Artes Visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

Partido da Causa Operária. **Negros são a maioria nas prisões brasileiras.** Disponível em: <http://www.pco.org.br/negros/negros-sao-maioria-nas-prisoas-brasileiras/zeoi,s.html>. Acesso em: 08 de mai. De 2015. _

PEREIRA, Newton C. F. Reformas Curriculares: A pesquisa no curso de direito. **In: Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI**, 2010, Fortaleza. Disponível em <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3338.pdf> Acesso em: 08 de mai. De 2015

VITA, Alvaro De. Liberalismo Igualitário e Multiculturalismo. **Revista Lua Nova**. São Paulo, no. 55-56, p. 7, 2002.

DIREITO E ARTE: A CORAGEM DE PENSAR, CRIAR E CUIDAR (DA VIDA E DE SUAS RELAÇÕES)

Geralda Magella F. Rossetto¹

Josiane Rose Petry Veronese²

INTRODUÇÃO: VAMOS COMEÇAR A COMPOSIÇÃO DE UM MOSAICO

Imagens da justiça

A justiça

A imagem

A mulher.

O que significam estes elementos?

Que implicações sobre o sistema do direito?

Ponderação

-
- 1 Mestre em Direito Público pela Unisinos. Ex-Professora do Curso de Direito da Unesc (período: 1990-2011). Especialista em Processo Civil, Fundamentos da Educação, Cuidar do Ser/Universidade Internacional Holística-UNIPAZ. Procuradora Federal na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC/Advocacia Geral da União-AGU. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade/CCJ/UFSC.
 - 2 Professora Titular da disciplina Direito da Criança e do Adolescente, da Universidade Federal de Santa Catarina, na graduação e nos Programas de Mestrado e Doutorado em Direito. Doutora em Direito. Pós-doutorado na Faculdade de Serviço Social da PUC/RS. Coordenadora do NEJUSCA – Núcleo de Estudos Jurídicos e Sociais da Criança e do Adolescente, Sub-coordenadora do Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidade/CCJ/UFSC. <http://lattes.cnpq.br/3761718736777602>.

Sensibilidade.
 O olhar,
 a postura que contempla o belo.
 Seriam sinais de novos tempos?
 Ou melhor
 uma nova época se instaura.
 Modelos são rompidos,
 Superados.
 Estruturas transgredidas.
 Supera-se a escravidão,
 o monopólio da força.
 Impera a imagem da justiça
 Ventos novos
 Ventos da concórdia
 Tempos de paixão.
 (Josiane Rose Petry Veronese)

O Direito enquanto disciplina ou ciência compreende o “estudo da lei”, incluindo suas fontes, interpretação e aplicação. Sua premissa básica volta-se para a justiça, por isso direito e justiça são duas propostas ancoradas na execução e convivência da ordem jurídica justa.

A arte, seja ela literatura, pintura, cinema, música, redes de comunicação e tudo o mais que poderia expressar o dom da criatividade, ocupa-se com a representação dita artística ou imitação dela mesma na esfera das relações e símbolos que pertencem ao cotidiano, linguagem ou imaginário humano. Sua tarefa nem sempre prima pela ordem, mas pela “desordem”, enquanto contínua ruptura com o que é imposto, ditado, “gritado”.

A compreensão de ambos – direito e arte – quando em conjunto, requer uma inteligência dita complexa: aquele tipo de inteligência que quanto mais se desenvolve, mais se depara com ela mesma – com o complexo - perdendo clareza, distinção, identidade, mas se ganha em riqueza de compreensão e possibilidades.

De outro modo não os veríamos em profundidade, nem compreenderíamos a linguagem entre e por detrás da linguagem, dado que a crise, assente nos fundamentos científicos, precisa

banhar-se da luz do empirismo e da lógica e ir além da natureza do real, de forma a rever as próprias evidências humanas, compreendidas também, o tempo (*Kronos* e *Kairos*) e o espaço, indo confrontar-se, defrontar-se e comportar-se com o mistério do mundo.

Reunir estes dois temas e fazer deles objeto do conhecimento é razão deste artigo e para o qual lançamos mão da lição sistêmica, cuja narrativa ocupa-se com o pensamento da complexidade – escritura dos elementos, redes de comunicação, memórias, inclusive as digitais - igualmente portador de cultura e de beleza, cuja lição a arte tem muito a prestar.

Com efeito,

Este estudo reúne direito (ordem) e arte (desordem) - de onde se extrairá a informação, com o intento de examinar o primeiro tema (direito) pelo viés da arte, seguindo a tarefa de descobrir se pela arte e sua criação, viva inteligência narrativa, representativa da vida, segue possível um direito qualificado (pensador, criador e cuidador), fruto do pensamento complexo, defensor da vida e de suas relações.

A justificativa para esta análise pretende conferir ao direito um ponto de referência, possibilidade de linguagem, auxiliar à sua própria interpretação, aplicação e justificativa, segundo uma dialética que se faz contínua, eis que a vida, em suas diversas expressões se relaciona com a pessoa a todo momento, e a arte, mais que o direito, segue um canal aproximativo de mundo e de pessoa que se faz presente com a criatividade, característica maior da arte, cuja lição o direito haverá de ter coragem de compreender.

De outro modo, também a arte, poderá crescer com a metáfora concreta do direito. Trata-se, pois, de estabelecer um recurso legítimo de duas complementaridades, para a qual a contrafactualidade de uma, acresce a outra, o que é digno da inteligência complexa, pelo raciocínio de que a mesma é capaz de impingir.

1. PRELÚDIO: A ARTE – A LINGUAGEM ENTRE E POR DETRÁS DA LINGUAGEM

Convém um esclarecimento inicial, na medida em que este breve ensaio elegeu a expressão “linguagem” para indicar o produto da arte e suas especificidades. Necessário dizer que a mesma foi indicada em alusão ao direito que faz da “palavra” ferramenta de capital importância ao seu exercício, sendo que a mesma segue vinculada e quer neste expressar quaisquer dos elementos do conjunto artístico, qual seja, “essas questões trabalham diretamente o ‘quadro’: a obra e seu limite, a exposição, a recepção, a reprodução, a difusão, a interpretação e as diversas formas de separação que reconvocam”. (LÉVY, 2015, p. 104)

Não há nessa escolha, descuido, imparcialidade ou desprezo a outras expressões que poderiam melhor representar a obra artística. Ao contrário, intenta-se atualizá-la ao pensamento complexo, próprio da contemporaneidade. Aliás, tal segue disposto com o surgimento das novas tecnologias, mas que não se reduz à ciência, nem à filosofia, nem tão pouco aos seus paradigmas e/ou teorias, sendo pressuposto considerá-la não como modelo, mas “como desafio e como uma motivação para pensar”, consoante indica Morin (2010, p.176).

Desse modo, saímos de uma compreensão de que a arte, no Ocidente, consoante nos aponta Pierre Lévy (2015, p. 104-105), figurava assim:

Uma pessoa (o artista) assina um objeto ou mensagem particular (a obra), que outras pessoas (os destinatários, o público, os críticos) percebem, experimentam, leem, interpretam, avaliam. Quaisquer que sejam a função da obra (religiosa, decorativa, subversiva...) e sua capacidade de transcender toda função em direção ao núcleo de enigma e de emoção que habita em nós, ela se inscreve em um esquema de comunicação clássica.

Pela atuação da inteligência complexa, um novo pensamento desenha-se na atualidade. Morin (2000, p. 132), revela que

O complexo surge como impossibilidade de simplificar lá onde a desordem e a incerteza perturbam a vontade do conhecimento, lá onde a unidade complexa se desintegra se a reduzirmos a seus elementos, lá onde se perdem distinção e clareza nas causalidades e nas identidades, lá onde as antinomias fazem divagar o curso do raciocínio, lá onde o sujeito observador surpreende seu próprio rosto no objeto de sua observação.

Imperioso destacarmos que a complexidade não é simples tarefa da arte, nem ela mesma se traduz pelo condão da sua própria complexidade, ainda que tal se dê, porém, a característica principal do fenômeno da complexidade está em saber que ele aparece “tecido simultaneamente” (MORIN, 2000, p. 133) e, portanto, mais do que estar só, se apresenta segundo princípios, fenômenos, interações, relações, sistemas, configurações, todas reconhecidamente complexas. Não é que a complexidade se recusa a estar só, é que a mesma “recusa deixar-se definir imediata e certamente de maneira simples”. (MORIN, 2000, p. 133)

Tanto na esfera da arte, quanto do direito, e por respeito à distribuição do deste estudo, agrega-se uma correção do entendimento: a existência de um farol que há de auxiliar o exame da temática. Trata-se da inteligência da complexidade. Um nível de inteligência que somente é possível percebê-la tecida em unidade com pontos de referência que sustentam a história humana – tanto as culturas, a sociedade, como a lógica, a física, a vida, o ambiente, o ser humano... em uma escala de infindas possibilidades. Por assim dizer, novas ciências são configuradas, nascentes e portadoras do gérmen dessa complexidade, as quais certamente estão a propor uma nova ética, que na esfera do presente, tem-se uma ética nascente da junção do direito “lido” pelo espectro da arte.

Essa rede - que se situa no mesmo mosaico, tão particular à expressão criadora da arte - tem muito a contribuir para o enfrentamento dos conflitos que o direito em seu cotidiano e missão de dizer, interpretar e aplicar o próprio direito, requer o exercício de se auto completar-se. É como se resgatássemos

um dom adormecido, que embora presente, sempre nos pareceu ausente, o qual, senão pela possibilidade da inteligência dita complexa, possuidora de muitos espectros, por mais que nata no humano, e estando até então adormecida, e pelo tratamento da arte, desperta. Contudo, é como se a descobríssemos, no caso do direito, no momento histórico ocorrente e, no caso da arte, pelo ato criador, no escuro de nossa alma.

A “descoberta” de tal processo que pode durar um longo tempo - quer durante gerações distribuídas historicamente, quer no micro espaço de uma vida humana - sem que nenhum processo ou nenhuma pessoa possa dar-se ao trabalho de buscar no ser, no caso da arte, ou de dar-se conta no caso do direito, sequer pode servir de pressuposto para o seu não reconhecimento e a sua não adoção. O importante é que a descoberta sempre estará conosco enquanto ferramenta de aplicação da justiça, tal qual um relógio que nos desperta, ou um porto seguro onde vamos nos refazer, um oásis, no qual sabemos ter a melhor água para nos saciar, um amigo com quem podemos verdadeiramente contar, numa linguagem poética: que nos ama mesmo sabendo os nossos erros e fragilidades. Todos são redes comunicacionais seguras que conferem motivações reais do viver e estar juntos.

Rollo May apresenta alguns aspectos que reputamos importante serem anotados pela proximidade com a situação apresentada nesta análise. Ora, o autor conclui que o mundo inter-relaciona-se com a pessoa, enquanto que uma dialética profunda se dá entre o mundo e o indivíduo e de onde um não pode ser compreendido sem a presença do outro. Referida constatação dá conta de que não é possível situar a criatividade na qualidade de fenômeno subjetivo. Não se trata de estudar o íntimo de uma pessoa. De outro modo, o polo correspondente ao mundo, é exatamente a parte inseparável da criatividade (MAY, 1975, p. 149)

Portanto, tem-se pela frente uma ética da compreensão tecida pela inteligência da complexidade. Dessa proposta, tem-se a “ciência com consciência”³ extraída da problemática da com-

3 Título da obra de Edgar Morin, publicado no Brasil pela Editora Bertrand Brasil.

plexidade que não mais há de se fazer marginal ainda que assim denuncie Morin “no pensamento científico, no pensamento epistemológico e no pensamento filosófico” (MORIN, 2010, p. 175)

Com isso, passamos a perceber a arte e sua linguagem através de uma nova “escritura” de elementos que o admirador procura decodificar ou decifrar e cuja assinatura se dá pelo viés da comunicação. A arte “fala”, comunica, confere representação, anuncia e é o “papel fundamental da imagem” de que nos alerta Arinterro (2003, p. 111). A sua construção, se tomada por uma estrutura-guia-cuidadora dos seres humanos, pode conduzir o direito ao trajeto que lhe impôs originalmente – de acesso a ordem jurídica justa em prol da humanidade de todas as épocas, de amparar este “novo” ser, integral, concreto e real.

A abstração, que muitas vezes a arte nos permite, tem o condão de nos dirigir – de uma escritura simbólica que, pacientemente, o contemplador procura decifrar - e a partir de tal compreensão, o símbolo do qual a arte é titular, se abre para permitir ao “que une ou reúne os elementos que, em uma primeira leitura, parecem estar distintos e separados: o visível e o invisível; o tempo e o eterno; o criado e o incriado; a forma e o sem forma; o homem e Deus, etc.” (LELOUP, 2006, p. 21).

Cada vez mais, tanto quanto o direito, a arte vem dependendo de um público cuja vocação detém modalidade para a “imaginação criadora – e não somente do pensamento criador”, consoante nos apresenta Leloup (2006, p. 19), indispensável a um pensamento agregador, dito complexo, restando dependente da inteligência e da prática humana, qual seja, o particular estado da condição humana, segue uma manifestação do próprio estado do “homem”, o que não é diverso do estágio da arte. Concretamente isso implica o seguinte: o “estado de manifestação atual do direito”, que pôs sua condição de justiça à deriva, quando o contrário era esperado, não nos parece ser a condição da arte, que fez da sua irrepetição, um padrão de unidade e especialidade, enquanto o direito caminhou em sentido oposto, de fazer do acesso ao justo um caminho para todos. Paradoxalmente, enquanto o direito,

viva memória do passado, tornou o injusto um lugar comum, a arte fez da sua memória presente um estágio para esperar o futuro.

Por isso mesmo, é esperado que a arte possa agregar ao direito, aquilo de que a ciência jurídica não foi capaz de assimilar em seu processo histórico. Há, pois, um significado profundo nessa proposta e convém o destaque para que do mesmo não venhamos duvidar: o raciocínio jurídico pode ter na arte um paradigma por onde se vai espreitar as muitas possibilidades de compreensão do fazer justiça. Isso propõe também um retorno ao fundamento permanente da história humana: de ser sustentáculo uns aos outros, tanto no momento presente, quanto na caminhada, no porvir que se apresenta. É necessário, porém, incentivar a maneira justa de posicionar a vida à luz da arte, qual seja, de lhe medir com a “regra da medida” de não ser indiferente aos homens de todas e quaisquer épocas, ao contrário, revela-lhe, o sentido maior da vida, e restitui dignidade às suas relações, em detrimento de um mundo cuja adoração tecnicista tem premiado o mais absoluto vazio⁴, o que requer seja repensado.

Essa qualidade de “reparo” que a arte permite agregar ao direito é, sem dúvida, a prova de que o direito precisa avançar na esfera da inteligência complexa. Para tanto, a arte é uma proposta significativa para contornar os desafios que os fatos se nos apresentam e, em tal mister, tendente ao pensamento multidimensional, um esforço no sentido de conceber uma motivação para pensar o desafio de agregar ao direito a possibilidade de uma nova cultura científica nascente da influência da arte.

3. INTERLÚDIO: O DIREITO E A “ESCOLA DO OLHAR”⁵

Neste ponto examinaremos o direito segundo a dinâmica da “escola do olhar” – uma escola que mantém “o olhar não cap-

4 Cf. Gilles Lipovestick, “A Era do Vazio” e o “Império do Efêmero” (LIPOVESTICK, 1989).

5 Conforme Jean Ives Leloup, na obra “O Ícone – uma escola do olhar” (LELOUP, 2006).

turado por aquilo que vê” e uma “inteligência não capturada por aquilo que sabe” (LELOUP, 2006, p. 15). Para tanto, é certo que o direito segue examinado agregado à arte. Porém não se pretende mostrar um direito “inacabado”, frustrado, que sozinho não conseguiu resolver e avançar em suas propostas, nem tão pouco uma arte tão completa que se esgotou em si mesma. Ambos precisam manter um diálogo, uma dimensão tal que quebre paredes, inclusive do pensamento, anuncie novas compreensões, com a firme disposição ditada pela inteligência da complexidade.

Este irromper-se do direito, atingido pela arte, e conduzida pelo clarão da nova visão, possível pela condução da “escola do olhar”, propõe “una reflexión que no entra en todos los aspectos evocados por el tema, sino que se ocupa, por decirlo así, de las premisas profundizando esse lugar de conjunción dentre los símbolos e los conceptos” (BAGGIO, 2009, p. 204)

A escola do olhar requer uma profunda sintonia com o outro, com o “ser-em-si” e o “ser-do-outro”, onde o visível e o invisível, o criado e o incriado tecem pontes de possibilidades, situações são observadas e o conflito (re)solvido pelo auxílio da inteligência e do ato criador e criativo. Portanto, consoante exposto no item anterior, é certa a importância da arte nesse processo. O direito tem muito a enriquecer com esse processo, rico em experiências, em símbolos, beleza e harmonia, expressão de cultura, humanidade, bem querer... e, por assim dizer, em uma lista infinita de considerações, ou seguindo o exemplo de Koninck (2006, p. 206), com o “homem” ser mais capaz de generosidade, de atos valorosos, magnânimos, inclusive de justiça e de amizade.

É preciso que compreendamos que as relações jurídicas assentes desde a primeira comunidade humana estiveram às voltas com a dimensão do conflito, enquanto que a expressão da arte, incluindo qualquer manifestação simbólica que pudesse deter a mínima característica do traço artístico – não tenha necessariamente surgido de igual manifestação - porém, o que há de ser considerado, é que, nascentes não importa em torno e sobre qual a motivação, ambas sempre pertenceram à cultura humana.

Aliás, notoriamente, arte e direito seguem construindo a história humana e não devem a esta altura e condição supostamente civilizatória, deter especificidades tão distintas que não possam ser reunidas, visando auxiliar o estabelecimento das relações. Não é, necessariamente, questão econômica, procedimental, cultural, social, ou mesmo até onde vá nossa capacidade de classificá-los, trata-se da permanência de vida com qualidade fraterna⁶.

O objetivo maior, sem dúvida, nasce do contexto do conflito, papel que precisa ser revisto, quer pela razão de que precisamos enquanto pessoas avançar na compreensão e no diálogo, quer porque não há sentido continuarmos no projeto inacabado, cuja única lição advoga: para entender o bem – e a importância deste – precisamos do mal ou do conflito.

É certo que, enquanto alguns seguem tomando aulas a favor do bem, outros insistem por continuar matriculados na dor (não a dor que nos faz crescer, mas a que cega). O direito ocupa-se de tal função pelo viés do conflito, enquanto que a arte detém capacidade para realizar a sua própria representação, restando, pois, visivelmente a necessidade flagrante do direito em relação à arte. Segue de grande relevância, a análise desses modelos simbólicos de representações do conflito, que requer uma investigação conduzida por eruditos, artistas, juristas, cientistas, qual seja, pessoas que tomadas pela preocupação com o outro, capacitadas pela “escola do olhar”, faz-se presentes visando à resolução do caso.

Entre as várias possibilidades de análise do quadro apresentado, uma guarda potencial interesse: trata-se do estudo da violência em si, expressão que é tomada com o sentido de todo o

6 Neste sentido, reputa-se indicar os estudos que têm sido empreendidos por estudiosos e pesquisadores do Direito com temática voltada para a fraternidade: No Brasil: no Núcleo de Pesquisa Direito e Fraternidades, do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado pelas professoras Olga Maria Boschi Aguiar de Oliveira e Josiane Rose Petry Veronese e outros centros como o da UFRGS, coordenado pela professora Luciane Cardoso; Faculdade Asces em Aracajú, pelo professor Paulo Muniz. Na Itália, Instituto Sophia, professor Antonio Maria Baggio; na Espanha, professor Antonio Prieto Marquez, para citar minimamente alguns dos principais nomes.

conflito possível de ser tutelado pelo direito, ainda que passivo de sujeição – como é o caso de aplicação de pena, dependendo da seara de onde se vai buscar sua caracterização e disciplina.

A violência é indicada neste de forma a compreender a falta de humanidade que habita o homem no enfrentamento da violência. Sua força e significação no contexto deste estudo é tomada em empréstimo da relação ou da falta de relação com o outro, típica lição da não presença de humanidade. Veronese a despeito dessa questão aponta que, “De novo esquece-se a finalidade maior de todo esse processo – o ser. Disso decorre que pensar em humanismo implique num projeto de construção de humanidade, na qual o relevo maior se dê à construção das virtudes” (VERONESE, 2015, p. 22)

Em razão de sua possibilidade ilustrativa, recorreremos à Derrida:

Qual é, portanto, esse encontro do absolutamente outro? Nem representação, nem limitação, nem relação conceitual com o mesmo. O eu e o outro não se deixam suplantar, não se deixam totalizar por um conceito de relação. E, em primeiro lugar, porque o conceito (matéria de linguagem), sempre *dado ao outro*, não pode fechar-se sobre o outro, compreendê-lo (DERRIDA, 2009, p. 135)

De igual forma elucida Benjamin:

A tarefa de uma crítica da violência pode se circunscrever à apresentação de suas relações com o direito e com a justiça. Pois qualquer que seja o modo como atua uma causa, ela só se transforma em violência, no sentido pregnante da palavra, quando interfere em relações éticas. A esfera dessas relações é designada por conceitos de direito e de justiça (BENJAMIN, 2013, p. 121).

Não se pretende enaltecer a arte de tal forma que se reconheça que a mesma siga com a sua exclusiva capacidade maior e vital de dar ao direito os meios necessários ao enfrentamento da injustiça que até agora o direito não conseguiu empreender. Ambos, direito e arte tem contribuições próprias, mas em con-

junto somam forças. Não há supremacia entre si, nem inferioridade entre ambos. Também não se pode esperar que a arte confira ao direito uma resposta ágil, de modelo e de resposta. Mas é certo que ambos muito podem.

A título ilustrativo, Schwartz a respeito da temática (direito e arte), tomada pelo autor sob o viés da literatura, pondera que

[...] o estudo do Direito na Literatura é aquele que se apresenta como o mais construído e desenvolvido, pois, aqui, o acoplamento entre o sistema jurídico e o sistema da arte é latente, visto que existem imbricações bastante óbvias possibilitadas pela comunicação entre os textos. É o caso, por exemplo, quando um juiz cita uma obra literária para fundamentar sua decisão. E, vice-versa, quando um autor transforma em arte uma causa jurídica (SCHWARTZ, 2006, p. 56)

Digno também de destaque é a alusão à pintura, quer esta se localize em uma cultura passada ou atual. “Escrever” as imagens e imprimir-las de forma que passe a representar a intenção do pintor ou a “Presença criadora que se propõe tanto ao olho quanto ao olhar”, conforme credita Leloup, residindo aí a base para a escola do olhar: “Levanta os olhos e vê!”, “escrever e dizer suas visões”, como também “O que tu vês, escreve-o”, onde somos convidados e anfitriões do “sagrado”, ou com “um mistério a ser celebrado ou ainda, com um segredo.” (LELOUP, 2006, p. 11).

Não se trata, pois, de simples escola, de um lugar no qual se vai buscar e planejar o conhecimento, mas sim, segundo a conclusão leloupiana do “escutar e ver, escrever e pintar são o mesmo ato de atenção e transmissão” (LELOUP, 2006, p. 13). Sua linguagem é aquela dos sonhos mais do que a dos conceitos, eles se dirigem mais ao supra consciente (pessoal e coletivo) do que à consciência diurna ou científica”. Sua atuação se dá segundo uma “Inteligência que sonha e medita mais do que pensa” (LELOUP, 2006, p. 13) e, sobretudo, “a ler o Invisível no visível, a Presença na aparência.” (LELOUP, 2006, p. 15).

Segue que o “espaço invisível de conhecimentos, sabe-

res, potências de pensamento em que brotam e se transformam qualidades do ser, maneiras de constituir sociedade” de que nos remete Lévy (2015, p. 13), sendo “indubitável que essa inovação coloca em crise algumas das mais conhecidas teorias tradicionais do direito, que se originam de uma imagem extremamente simplificada do direito” (BOBBIO, 2007, p. 2) e que dá a entender que o direito requer avançar em sua imagem privatista ou publicista.

Na linguagem jurídica, segundo Bobbio, o direito é representativo de um conjunto de normas, com proposições expressas ou não-expressas, qualificadoras dos comportamentos humanos lícitos ou ilícitos (BOBBIO, 2007, p. 150), sendo que, na atividade relativa ao direito, dois momentos são ocorrentes, “o momento ativo ou criativo do direito e o momento teórico ou cognoscitivo do próprio direito.” (BOBBIO, 2006, p. 211).

Na esfera teórica, ou do conhecimento, direito e arte não medem forças porque centrados em metódica própria. Quanto à tarefa de suas respectivas atividades e também criatividade, é evocada a arte, quer por sua experiência, quer por sua metodologia, quer por sua dinâmica. Enquanto o direito lida com um universo de multiplicidade, de diversidade e de caos - que lhe confere o acesso à todos, a arte lida com imagem, linguagem e unicidade – que lhe confere o condão da preciosidade. Entretanto nem tudo é tão simples que não possa advir ambiguidades. Senão, veja-se:

Nenhum sentido comum da linguagem, contudo, poderá eliminar totalmente a existência do limite sobre a linha da ambivalência: limite é mecanismo que define um fim e um início, um interno e um externo, e ao mesmo tempo e com a mesma operação. Faz de forma que, mais ou menos convencionalmente, fim e início, interno e externo existam um em relação ao outro, em uma involuntária dependência recíproca (RESTA, 2014, p. 102).

Ainda que divergências ocorram, é preciso compreender que a arte toca e estimula centros vitais onde o direito não chegaria, a não ser auxiliado pela própria arte, inculcando ao seu

vocabulário, razão e coerção segundo uma proposta de experiência e de pensamento marcados pela unicidade, pela geração de identidade e pela atribuição de funções que se não pela novidade, pelo menos foram alvo de redimensionamento. Notadamente, que funções seriam estas?

A primeira delas tem a tarefa de reconciliar nossa consciência com o outro; a segunda tem a missão de apresentar uma imagem interpretativa; a terceira, liga-se a uma ordem de reconhecimento das necessidades do grupo social. Nessas três funções, “não a autoridade, mas a aspiração é a motivadora, criadora e transformadora da civilização” (CAMPBELL, 2010, p. 21), sendo que “o artista sempre se compadece um pouco de si mesmo, tem experiências dolorosas e responde com a seta da palavra, bem elaborada, bem dirigida”, enquanto que “O intelectual, o homem de espírito tem a alternativa de trabalhar a partir do irônico ou do radical (CAMPBELL, 2010, p. 286).

Portanto, o direito que trabalha com a multiplicidade de leis, fatos, decisões poderá crescer com o estado da arte. O que torna a arte tão venerada e o direito tão complicado, é a capacidade daquela de ser tocada pelo amor, enquanto que o direito faz do amor, pacto para sua independência. Segundo Mann *apud* Campbell (2010, p. 286):

E isso é o que torna a arte tão digna de nosso amor e merecedora de nossa prática, essa maravilhosa contradição, que é – ao menos, pode ser – simultaneamente um repouso e uma crítica, uma celebração e uma recompensa da vida por sua gratificante imitação e, ao mesmo tempo, uma aniquilação moralmente crítica da vida, cujo efeito é o despertar do prazer e da consciência no mesmo grau. O benefício da arte advém da circunstância [...] de ela manter relações igualmente boas com a vida e com o puro espírito, que seja ao mesmo tempo conservadora e radical: isto é, de seu lugar mediato e mediador entre o espírito e a vida.

De outro modo, Schopenhauer também revela que “Não apenas a filosofia, mas também as belas-artes trabalham, no fundo, para solucionar o problema da existência” (SCHOPENHAUER,

2015, p. 487). Também, quanto ao apuro da linguagem e de sua influência nas relações humanas, e nos conflitos que lhes são particulares, tem-se como indicativo que a função evocativa da palavra, inerente à linguagem, presta qualidade a tais relações, o que também imprime encantamento, como por exemplo, a poesia, onde, de resto “a palavra não é somente o instrumento da compreensão racional, tem outrossim o poder de evocar sensações.” (AUERBACH, 2015, p. 366).

Bem por isto, o apuro das condições que a arte gera pode influenciar de forma positiva o direito e suas condições, ainda que alguns quanto a isto nada vejam. A explicação para tanto, pode ser infinda, tanto quanto se pode estabelecer arranjos em dispositivos jurídicos e expectativas normativas, mas, consoante refere Goyard-Fabre, a questão de fundo não é tanto explicar a gênese material, nem tão pouco apresentar a estrutura formal de uma ordem de direito, é tarefa maior descobrir as razões pelas quais a aplicação das regras jurídicas gera consequências válidas ao direito (GOYARD-FABRE, 2002, p. 296), de modo a concluir que o “problema consiste em perscrutar a capacidade normativa da subjetividade transcendental.” (GOYARD-FABRE, 2002, p. 296).

Terá havido maior importância que extrair da lição do direito influenciado pela arte, sobretudo quando submetidos à “escola do olhar”, uma escola de viva inteligência complexa que propõe uma tal escritura simbólica, com diferentes espectros de leitura e narrativa, representativa e interpretativa da vida – concessiva de lições tecidas em redes comunicacionais, onde o direito qualificado (pensador, criador e cuidador), fruto do pensamento complexo, defensor da vida e de suas relações, se apresenta?

A resposta nem sempre apta, como alguns poderão concluir, porém, segue inquestionável que o direito em contato com a arte, iluminados pela “escola do olhar”, cria uma expressão arquetípica de realidade humana, próprio da sintonia com o sagrado: uma relação na qual o reconhecimento do outro propõe uma forte base de responsabilidade, que não se baseia no que está

sendo trocado, ao contrário, finca suas bases na tarefa de pensar, criar e cuidar do outro, da vida e de suas relações.

4. POSLÚDIO: A BUSCA ALÉM DO SIGNIFICADO

A concretude dos fatos e das coisas nem sempre permite uma tangibilidade presente que salta aos olhos. O direito e a arte, quando complementares entre si, padecem dessa ausência de tangibilidade, quer porque o direito trabalha principalmente com o conflito, ainda que submeta suas normas à tarefa de tratá-las mutuamente, resolvendo os casos que são submetidos ao controle da tutela jurisdicional, quer porque a arte, em seu dom de expor imagens, linguagem, sons, que nem sempre correspondem a uma expressão de mundo, e que, nem por isso, deixam de deter uma expressão e significados próprios e profundos, de que tem por objetivo a busca por uma demonstração de sentido e de valorização da temática.

O modo pelo qual ocorre a representação dita artística ou a sua própria expressão, se dá pelo ato criativo, no âmbito da esfera das relações e símbolos que pertencem ao cotidiano, linguagem ou imaginário humano.

Por isso mesmo, esse encontro criador, poderá irromper as paredes, abrir as estruturas internas, e, assim, avançar em sua proposta de numinosidade: do real imaginado para o real concreto, de presença constante para um dado permanente, do simbólico e intuitivo possível pela arte e pelo ato criador, onde habita o logos, crescerá o potencial que, pouco a pouco fará do direito, não uma singela ideia-imagem, mas um forte símbolo que, inobstante conter o traço da conflitividade, também ensejará a realidade de co-pertencimento e de força unitiva, agregadora da condição humana: a expressão arquetípica da realidade humana como realidade de vida.

Em breve síntese, o presente estudo teve como escopo examinar o direito, enquanto disciplina ou ciência, a partir da influência da arte. Para tanto, a distribuição dos temas expostos, assim se deram: na primeira parte, chamada *introdução*, a

mesma seguiu delimitada com as principais propostas, incluindo os objetivos específicos, que deram lugar aos demais itens.

Na segunda parte, intitulada *Prelúdio: A arte - a linguagem entre e por detrás da linguagem*, a temática apresentada cuidou por expor a arte enquanto paradigma facilitador do raciocínio jurídico, *locus* por onde pode ser observadas as variadas possibilidades de compreensão do fazer justiça, de conferir justeza e uma melhor posição da vida à luz da arte, qual seja, de não ser indiferente aos seres humanos de todas e quaisquer épocas, ao contrário, revelá-lo, o sentido maior da vida, e restitui dignidade às suas relações, o que requer seja repensado.

Na terceira parte, denominada *Interlúdio: O direito e a “escola do olhar”*, o direito foi examinado agregado à arte. Restou concluído que apesar do direito seguir inacabado, pela dinâmica da “escola do olhar”, ambos, direito e arte, precisam manter um diálogo, uma dimensão tal que quebre barreiras, inclusive do pensamento, com a firme disposição ditada pela inteligência da complexidade, de agregar ao direito a possibilidade de uma nova cultura científica nascente da influência da arte.

Na quarta parte, identificada com *Poslúdio: A busca além do significado*, em que foram apresentados os principais aspectos desta análise. Conforme exposto, este irromper-se do direito, atingido pela arte, e conduzida pelo clarão da nova visão, possível pela condução da “escola do olhar” que, em contato com a arte, é esperado que a mesma acrescente ao direito, o que não foi possível assimilar em seu processo histórico: de ser sustentáculo uns aos outros e defensor da vida e de suas relações.

Essa qualidade de “reparo” que a arte proporciona ao direito é, sem dúvida, a demonstração de que o direito precisa aceitar e avançar na esfera da inteligência complexa. Também a arte, poderá crescer pela influência do direito. Trata-se, pois, de estabelecer um recurso legítimo de duas complementaridades, na qual ambas serão reciprocamente auxiliares na tarefa de pensar, criar e cuidar do direito, das relações e todas as suas inimagináveis manifestações.

REFERÊNCIAS

ARINTERO, João. Verbetes: Arte. *In*: BORRIELO, L.; CARUANA, E.; GENIO, M. R. Del; SUFFI, N. Dicionário de Mística. São Paulo: Paulus: Edições Loyola, 2003, p. 110-111.

AUERBACH, Erich. Introdução aos estudos literários. Tradução José Paulo Paes. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

BAGGIO, Antonio Maria; REY, Honório (Com). La fraternidade em perspectiva política: exigências, recursos, definiciones del principio olvidado. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2009.

BENJAMIN, Walter. Escritos sobre mito e linguagem. Tradução de Suzana Kampff Lages e Ernani Chaves. 2. ed., São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013.

BOBBIO, Norberto. Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito. Tradução de Daniela Beccaccia Versiani. Barueri, SP: Manole, 2007.

_____. O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito. São Paulo, Ícone, 2006.

_____. Teoria Geral da Política: a Filosofia Política e as Lições dos Clássicos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

CAMPBELL, Joseph. As máscaras de Deus: mitologia criativa. Tradução Carmen Fischer. São Paulo: Palas Athena, 2010.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. Tradução Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola Carvalho. 4. ed., São Paulo, Perspectiva, 2009.

GOYARD-FABRE, Simone. Os fundamentos da ordem jurídica. Tradução Cláudia Berlinger. Revisão da Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LELOUP, Jean-Yves. O Ícone: uma escola do olhar. Tradução Martha Gouveia da Cruz. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LÉVY, Pierre. A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço. Tradução: Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

MAY, Rollo. A coragem de criar. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.

MORIN, Edgar. Ciência com consciência. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. MOIGNE, Jean-Louis Le. A inteligência da complexidade. Tradução Nurimar Maria Falcí. São Paulo: Peirópolis, 2000.

SCHOPENHAUER, Artur. O mundo como vontade e como representação. Tradução Jair Barbosa. Tomo II. São Paulo: UNESP, 2010.

RESTA, Elígio. Percursos da Identidade: uma abordagem jusfilosófica. Tradução e apresentação Douglas Cesar Lucas. Ijuí: Editora Unijuí, 2014.

SCHWARTZ, Germano. A Constituição, a Literatura e o Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

VERONESE, Josiane Rose Petry. O Estatuto da Criança e do Adolescente: um novo paradigma. In: VERONESE, Josiane Rose Petry; ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduardo (coordenadores). Estatuto da Criança e do Adolescente: 25 anos de desafios e conquistas. São Paulo: Saraiva, 2015, p.599-606.

DES(CONS)TRUINDO O BODE EXPIATÓRIO: O HUMANO NO NÃO- HUMANO SUJEITO ÀS VIOLAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS A PARTIR DO CINEMA DE FICÇÃO

Lizandro Mello¹

Bianca Pazzini²

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, ficção, Direito e Justiça Social.

INTRODUÇÃO

O campo dos Direitos Humanos vem enfrentando, especialmente na última década, processos de evidenciação pela exposição midiática falseadora que erigem tais direitos a um sistema de privilégios que seriam direcionados ao resguardo da criminalidade *bas-fond*, violenta contra a pessoa. Essa *criminalidade midiática* veiculada pelo *empresariado moral* seduz pela promessa utópica de segurança mediante o combate implacável ao outro, que é tido como ameaça bárbara. Zaffaroni entende que essa tendência vindicativa baseada em bodes expiatórios que devem ser destruídos tem existido sempre (KHALED JR, 2014, *passim*). Tais *bodes expiatórios* são desumanizados, despidos do intrinsecamente humano, não só em direitos, mas na própria estética inte-

1 Mestrado em Direito e Justiça Social – FURG.

2 Mestrado em Direito e Justiça Social – FURG.

riorizada por seus linchadores; merecem a punição extrema por sequer serem *gente*.

O cinema vem se prestando ao desiderato de maximizar essa desumanização, numa linguagem imagética. Dessa inquietação basilar, o eixo deste trabalho é tentar verificar o que está sendo expresso pelos personagens não-humanos de filmes de ficção quando eles são expostos aos mesmos destratos que parcelas consideráveis da humanidade: migração forçada, prisão arbitrária, tortura, degradação ambiental e de moradia, sujeição criminal, discriminação por sua origem, abandono de menores, tráfico etc. Ademais, procura-se utilizar da *empatia* e da *identificação* como pontes dessas expressões, dando um lugar onde a crítica do Direito possa se apoiar para uma melhor compreensão da dimensão humana contida nas vítimas de abusos de direito, e de como esta dimensão é trabalhada no conhecimento jurídico, propondo uma política voltada ao Outro.

1. PELA ESCOLHA DE PERSONAGENS NÃO-HUMANOS: SUBALTERNIDADE, ALTERIDADE

A proposta fundamental do trabalho fundado neste artigo é explorar a dimensão humana a partir da aquisição da noção da *alteridade*. Essa compreensão do Outro obedece, aqui, a um exercício de desconstrução e reconstrução do oprimido. Nas obras cinematográficas de ficção trabalhadas, o Outro corresponde à construção utilizada pelo cineasta para exacerbar a condição de desumanidade: surge do ponto de partida extremado de um personagem que não detém quase indício de identidade com o humano, seja como espécie, seja como ser filosófico.

Senão, vejamos: a maximização das diferenças dos personagens protagonistas é abissal, ao ponto de fundar dois continentes de identificação instantânea, o *nós* humano e o *eles* não-humano. Essas diferenças compreendem o campo *biofisiológico*, onde há organismos vivos, porém pertencentes a realidades cládicas fora do ramo humano³ (*aliens* humanóides ou insetóides),

3 Na condensação do resumo, os autores haviam cogitado trabalhar com o filme

ou máquinas complexas, de manufatura humana, consolidadas em *hardware* humanóide e *software* dedicado à emulação de comportamento humano⁴; *estético*, seja dos seres exobiológicos ou dos mecanismos endodefigurados (revestidos com polímeros que dão aparência humana, mas a todo instante sendo revelados seus *frames*, circuitos e fiações); *lingüístico*, preponderantemente quanto aos exobiotas; *cultural*, conquanto é assente que cultura é um traço humano e os *aliens* possuem arremedos da mesma, e os mecanismos, nem isso; e *sócio-jus-político*, onde aqueles personagens que chegam a ter alguma organização social reconhecida são os insetóides, na forma etológica⁵; a existência de algum *corpus* jurídico, quando aparece, é distópica.

Contudo, o Outro dimensionado nos personagens protagonistas não-humanos sempre figura ao lado de personagens e/ou dentro ou junto ao contexto humano. Não poderia ser diferente, já que está assumido desde o princípio que tais personagens não estão contidos na nossa realidade. Contudo, ao contrário de alguns gêneros da ficção fantástica, aqui é caracterizado e evidenciado, sempre, o contato com a realidade dos seres humanos. A evidência do Outro em comparação com o eu ganha contornos muito delineados, pois estão contidos em um mesmo plano da realidade: não se permite a dissensão do mundo humano e menos ainda a falta de comparação entre os seres.

Essa dimensão cinematográfica de contrastar o Outro não-humano com os demais personagens (antagonistas ou coad-

Rise of the Planet of Apes. Contudo, como os personagens são símios, primatas, de ocorrência natural, pareceu mais acertado desconsiderá-los por tratarem-se de sujeitos de direitos – os *direitos dos animais não-humanos*.

- 4 Um dos personagens – Andrew, de *Bicentennial Man* – não dispõe de um *software* arquitetado sob *algoritmo genético*. Esse tipo de algoritmo visa mimetizar mecanismos de seleção natural, e é visto por alguns teóricos como modelo possível para a criação de uma inteligência artificial como a do personagem David, de *A.I. – Artificial Intelligence*.
- 5 Embora mencionado no resumo, por limitações de extensão este trabalho deixou de fora a análise do filme *Tropas Estelares* (*Starship Troopers*, de Paul Verhoeven, 1997). Esse filme trata de uma guerra declarada pelos humanos contra raças de *aliens* semelhantes a insetos, de porte gigantesco e organização social que lhes permite pautar suas ações bélicas com proveito sobre o inimigo humano.

juvantes) desvela a **Alteridade**, no sentido de ética fundamentada no Outro; transcende o sujeito egotizado, buscando o Outro. Nessa ética, não prospera a oposição dicotômica ou binomial civilizado-bárbaro (ou humano-não humano), pois a subjetividade ontológica cede passagem ao encontro do *Nós*. (BRITTO, 2013, p. 360).

Contudo, as dinâmicas de relação dos grupos de entes (humanos com não-humanos) dentro dos roteiros das obras analisadas obedecem a marcos característicos de tensões e distensões: estranhamento, prosseguindo para a sensação de temor, ameaça, confronto, culminando em exposição de dicotomias. Essas dicotomias, pensamos, podem revelar-se em expressão da **Subalternidade**, pois não importa o lado pelo qual se olhe, há um *ego* e um (sub)*alter*. Muito bem fala Gayatri Spivak quando determina o sentido de subalternidade e o construto desse ser subalterno, desse Outro constituído mediante o enorme cuidado tomado em obliterar os ingredientes textuais (ou comunicativos, diríamos) com os quais esse Outro, esse Subalterno poderia ocupar o seu próprio itinerário em Ser, numa violência epistêmica que atua por mecanismos ideológicos, científicos, legais, culturais (SPIVAK, 1988, *passim*) presentes e atuantes no permeio do roteiro desses filmes.

2. OS SUBALTERNOS

Em *District 9*, o Outro é representado por biotas, seres vivos, que são alienígenas a este planeta⁶, em caráter permanente; e pelo personagem Wikus van der Merwe como um transeunte, do *eu* sujeito (egotizado, moderno, colonizador) para o Outro. O *mockumentary* tem lugar em plena África do Sul (Joanesburgo) do fim do século XX, pós-apartheid. Um veículo espacial *alien* para sobre a cidade, e junto com ele – a narrativa de fundo deixa ex-

6 Para fins de agilidade da escrita, convencionamos aqui o termo *alien* para o ser-biota extraterrestre, oriundo de outro planeta; e *alienígena* como o termo jurídico similar, descritivo do ser humano de outra nacionalidade, ingresso no território legalmente constituído.

plícito – há a ânsia, a expectativa de que esta nave esteja tripulada com seres que reflitam diretamente o sujeito egotizado (Fig. 1): “We were on the verge of first contact. The whole world was watching, expecting, I don’t know, music from heaven and bright shining lights.” (BLOOMKAMP, 2009). A expectativa dá lugar a uma decepção crescente, pontuada de saída pela interjeição “Oh my God!”, da fala do primeiro humano que visualiza uma população de aliens que aí já se delineia subalterna: “The creatures were extremely malnourished. They were very unhealthy. They seemed to be aimless⁸” (BLOOMKAMP, 2009). Mais adiante, outro degrau da construção dessa subalternidade, a intelectual e econômica, dada pela fala do personagem Wikus que insere os *aliens* na lógica do capital: “What we have stranded on Earth in this colony, is basically the workers. Don’t think for themselves, take commands, have no initiative. They’ve lost all of their leadership through, we presume, illness.” (BLOOMKAMP, 2009)⁹



Fig. 1 – Nave *alien* paira sobre Joanesburgo

- 7 “Estávamos prestes ao primeiro contato. O mundo inteiro estava assistindo, esperando, não sei, música celestial e luzes brilhantes resplandecendo”, em tradução livre (Lizandro Mello).
- 8 “As criaturas estavam extremamente malnutridas. Estavam muito sem saúde. Pareciam desorientadas”, em tradução livre (Lizandro Mello).
- 9 “O que temos abandonados na Terra nessa colônia, são basicamente operários. Não pensam por si mesmos, aceitam ordens, não têm iniciativa. Eles perderam todas as suas lideranças, nós achamos, por causa de doença.”, em tradução livre (Lizandro Mello).

Retirados do veículo avariado, a imensa população *alien* (perto de um milhão de indivíduos) é alocada temporariamente numa área sob a nave; essa zona se torna cercada, militarizada e *favelizada* (Fig. 2) antes que se dessem por conta.



Fig. 2 – Panorâmica da favela Distrito 9

Daí por diante, a escalada de tensões, ameaças e conflitos se intensifica exponencialmente. O *Outro* visualizado nos *aliens* é construído a partir da falta de perspectiva de retorno dos mesmos a sua origem, pelas avarias da nave, o que retira do *eu-sujeito egotizado* dos humanos da esperança em poder ver o *Outro* sair de suas vistas, comportamento típico de conflitos intra-humanos. O *Outro* é brindado com um apelido pejorativo – *prawn*, ou seja, *camarão* – não apenas pelo aspecto semelhante ao crustáceo: “The derogatory term ‘prawn’ is used – obviously, it implies something that is a bottom feeder ... that scavenges the leftovers.”¹⁰ (BLOOMKAMP, 2009).

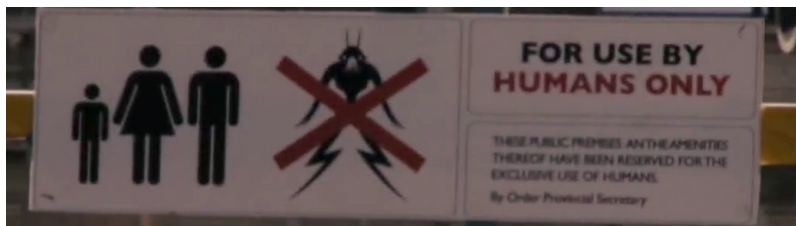


Fig. 3 – Sinalização de rua filmada em *close*. Lê-se na placa: “Para uso exclusivo de humanos. Estas instalações e seus direitos são, portanto, reservados para o uso exclusivo de humanos.” (tradução livre – Lizandro Mello).

10 “O termo depreciativo *camarão* é usado – obviamente, implica em algo que se alimenta de restos, que revira o lixo”, em tradução livre (Lizandro Mello).



Fig. 4 – *Alien* revirando lixo, em segundo plano.

Agora em subalternidade identificada, os *aliens* são cercados, socialmente. “They’re spending so much money to keep them here when they could be spending it on other things. But at least they’re keeping **them separate from us.**”¹¹ [grifamos] (BLOOMKAMP, 2009). O agravamento desse *apartheid* (Fig. 3) vem de sua aparente falta de compreensão da dimensão humana do direito, especialmente o de propriedade e o de *potencial lesivo*, os torna destinatários de discriminação e expiação. São vistos como responsáveis pelo aumento de criminalidade na região: identificados com tráfico de suas armas (que humanos não conseguem disparar, por conta de dispositivos de travamento acionados geneticamente) e roubo - ironicamente, a fala a seguir é dada por uma senhora tendo ao fundo, na cena, um contêiner de lixo que é revirado por um *alien* (fig. 4): “They can take the sneakers you are wearing off you. They check the brand and take them. They take whatever you have on you. Your cell phone or anything. After that, they kill you.”¹² (BLOOMKAMP, 2009).

11 “Estão gastando tanto dinheiro para mantê-los aqui quando poderiam estar gastando-o em outras coisas. Mas ao menos, estão os mantendo separados de nós”, em tradução livre (Lizandro Mello).

12 “Eles podem tirar de você os tênis que você está usando. Eles olham a barra e os tiram. Eles tiram qualquer coisa que você está usando. Seu celular ou qualquer coisa. Depois disso, te matam”, em tradução livre (Lizandro Mello).

O aumento da violência entre espécies chega ao confronto físico e ao *pogrom*, mas obviamente não sem antes haver uma etapa de *exoxenofobia*¹³, com fórmulas consagradas na cantilena xenofóbica humana (Fig. 5):”

I think they must fix that ship and they must go. [...] They must just go. I don't know where, but they must just go! [...] If they were from another country, we might understand ... but they are not even from this planet at all.¹⁴ (BLOOMKAMP, 2009)



Fig. 5 – Demonstração de *exoxenofobia*. Destaque para o gestual amplo do deponente, com o braço movendo-se em arco paralelamente ao chão na altura dos ombros e rosto, indicando tipicamente expulsão.

A atuação governamental compelida é a solução *standard* para grupamentos *incômodos à ordem e ao progresso*: remoção forçada. A multinacional encarregada da ação inteira – bem como da construção do novo “lar” dos *aliens*, que é, imagetivamente falando, igual a qualquer campo de prisioneiros conhecido no último século, com habitações padrão, cercamento de arame farpado, torres e placas avisando de sentinelas armados liberados a

13 À falta de um vocábulo melhor que designe a xenofobia alçada ao patamar do ódio contra seres nascidos fora de qualquer fronteira geopolítica atual, adaptado da mesma filologia de *exobiologia*.

14 “Eu acho que eles devem consertar aquela nave e eles devem ir embora. [...] Eles têm de simplesmente ir embora. Eu não sei pra onde, mas eles têm de simplesmente ir embora! [...] Se eles fossem de outro país, a gente podia entender...mas eles não são sequer desse planeta”, em tradução livre (Lizandro Mello).

disparar (Fig. 6) – leva a cabo os despejos, onde cada *barraco* de alienígena recebe a visita de uma equipe escoltada por paramilitares, a qual entrega uma notificação de despejo. Como aludido, os *aliens* não entendem o conceito de propriedade privada humano, e indagam: *o que é despejo?* (Fig. 7) É a linha abissal que divide os campos na colonialidade (SANTOS, 2010: 25 a 40).



Fig. 6 – “Campo de Concentração” alien.
Lê-se na placa: “Proibida a mendicância não-humana”.

E em meio a esse caos que não deixa de incluir fuzilamentos, queima de embriões não-autorizados pela multinacional, pontuais revides dos *aliens*, o personagem humano Wikus é ferido por um *alien* e passa, lentamente, a mutar biofisiologicamente. Sua transformação – que atinge o ápice ao fim do filme, totalmente transformado em *prawn* – vai dando ao espectador a sensação de deslocamento, de *sujeito egotizado* a *Outro subalterno*. Esse *iter* percorre uma gradação de negações dos direitos, dos menos aos mais danosos: ao trabalho, à propriedade, à liberdade, à dignidade, à integridade física, à própria vida. Wikus é afastado da sua função no trabalho, tem seus bens todos confiscados, é confinado num laboratório onde serve de cobaia (a multinacional já mencionada, MNU, obtém renda da exploração da tecnologia *alien* – e quer lucrar pesado fazendo seu armamento disparar, o que conseguem, graças às alterações genéticas em curso no corpo de Wikus), é torturado, e recebe a notícia de que será sacrifi-

cado e dissecado, para que se entenda *cartesianamente* o processo de mutação. Ao cabo deste enredo, a mensagem passada deveria ser bem clara: o Subalterno é nossa vítima, quem quer que seja que o caracterizemos assim.



Fig. 7 – Entrega da intimação de despejo (sequência). Destaque: a força policial utilizada, a reprodução do discurso do dominador (indivíduo negro hostilizando o *alien* colocando-o na mira do armamento), e a expressão confusa do *alien* indagando sobre o instituto jurídico do despejo.

Já em *Bicentennial Man* (adaptação de um conto de Isaac Asimov) assim como em *A.I. – Artificial Intelligence*, os personagens que representam o Outro são máquinas, robôs, construídos por mão humana, e percorrem o caminho oposto de Wikus. Surgidos como *Outro*, ambos os personagens almejam a condição do sujeito egotizado, humano (que em ambos os filmes, está longe de ser romantizado – aparece como opressor, discriminador, violento, cruel).

Andrew, o robô de *Bicentennial Man* foi construído como se fosse um utensílio doméstico: na estrita acepção do termo *robot* (“trabalhador”, em tcheco), ele serve como babá e mordomo

da família Martin. Um tempo após ser posto em funcionamento, a filha mais velha do casal ordena que Andrew se jogue pela janela. O diálogo a seguir é da cena onde o patriarca dos Martin passa uma descompostura na filha pelo acontecido:

Sr. Martin: Andrew's not a person, he's a form of property.

Andrew: **One** is not a per-r-r-r-r-r-son.

Sr. Martin: But property is also important. So from now on, as a matter of principle, in this family Andrew will be treated **as if he were** a person. Which means there will be no more attempts to break him. [grifamos] ¹⁵(COLUMBUS, 1999).

Na etapa inicial do filme, Andrew refere-se a si próprio como *One*, numa locução que poderia ser traduzida por *Isto* (“*Isto está feliz em ser útil*”, é a fala que permeia o filme). É a perfeita imagem do *Outro* subalterno: despersonalização, reificação de si mesmo (Fig.8). E a fala do Sr. Martin neste trecho é o pontapé inicial para o debate de fundo: Andrew ser tratado *como se fosse* uma pessoa (humana), e não como propriedade, é seu anseio até o desfecho.



Fig. 8. Andrew em sua *embalagem*, sendo entregue pela fábrica aos Martin.

- 15 “Sr. Martin: Andrew não é uma pessoa, ele é uma objeto de propriedade.
Andrew: Isto não é uma per-s-s-s-s-s-soa.

Sr. Martin: Mas a propriedade também é importante. Então de agora em diante, como uma questão de princípio, nesta família Andrew será tratado como se ele fosse uma pessoa. O que significa que não deverá mais haver tentativas de danificá-lo”, em tradução livre (Lizandro Mello).



Fig. 9. *Aparição* de David (sequência). Do plano desfocado do vulto, a câmera se move para os pés – identificação infantil (sapatos de tecido próprios de bebês), depois apresenta o rosto.

Um pouco diferente, David, o robô de *A.I.* é construído com o propósito de *emular uma condição humana arraigada*: o amor filial. É uma metáfora de *Pinóquio* (que tem trechos lidos no filme). Num futuro (nem tão distópico), uma crise ambiental severa força a humanidade a um estrito controle de natalidade. David e seus símiles surgem para atender uma iniciativa *de mercado*, tornando-se um *elo econômico essencial na sociedade*. Sob a perspectiva de *Outro*, David é quase como uma crítica velada à reprodução assistida mercadologicamente trabalhada, à reificação infantil. Tanto que ele não é simplesmente entregue e *ligado* como Andrew (Fig. 9).



Fig. 10. David e Andrew sofrem *bullying*.

Tanto Andrew quanto David atravessam a imposição da reificação mediante passagens traumáticas. Se Andrew teve seu caráter de *coisa* acentuado pela ordem estúpida de jogar-se pela janela, David tem um *doppelganger* no filho biológico de sua família adotante. O tempo todo – até o episódio de seu *abandono* - David é submetido à carga de comparações incitada pelos atos de seu *irmão*, impelindo sua inferiorização através de *bullying*. Não há

forma mais incandescente, cruel e duradoura de construção de subalternidade do que a impulsionada por crianças, em *bullying*. Tanto que Andrew também se sente inferiorizado após um ataque dos filhos da caçula dos Martin, sinalizando: não te atrevas a ver-te *sujeito*, és *Outro*, não podes gozar do lazer, das vestimentas ou da cultura humanas (Fig. 10).



Fig. 11: Em *resplendor*, David é conectado a sua “mãe” Monica não apenas telematicamente, mas sob a noção de mútuo amor - filial e maternal.



Fig. 12. Em nítido contraste com a figura anterior, a cena do abandono de David na floresta, relutante mas levado a cabo, com a imagem icônica da figura deste esvaecendo no retrovisor do automóvel que se afasta, num cenário escuro e apenas com seu ursinho e um cobertor. A comparação entre estas duas cenas dá a dimensão icônica perfeita da orfandade pelo abandono.

O processo de desreificação de Andrew e David seguem caminhos um pouco diversos, embora ambos passem a idéia

de *périple*. Enquanto o problema de Andrew é principalmente o aspecto estético, David tem dificuldade em se realizar na compreensão das contradições das emoções humanas, e no campo de dinâmicas sociais que daí se deslinda. A cena do abandono de David é especialmente tocante: ele não entende como seu amor pôde redundar em ser largado, no meio de uma floresta à noite, apenas com a roupa do corpo, um cobertor e seu ursinho de pelúcia (também um robô). (Fig. 12) A esse ponto da narrativa surge o impacto do *Outro*, pois a idéia de abandono infantil, equalizada na aparência física de David e exacerbada pelos traços fabulosos da fragilidade infantil (floresta-noite-frio-sem-roupas-brinquedo), deveria tender à recolocação do personagem no contexto humano. A partir disso, o anseio de tornar-se um *menino de verdade* (o filme é uma metáfora de Pinóquio, lembramos) e de reencontrar sua mãe faz com que David atravesse situações que o levam, como levariam uma criança humana abandonada ou órfã, a uma construção mais lenta do entendimento de si próprio (em muito auxiliada pelo *mecha*¹⁶ Gigolo Joe).

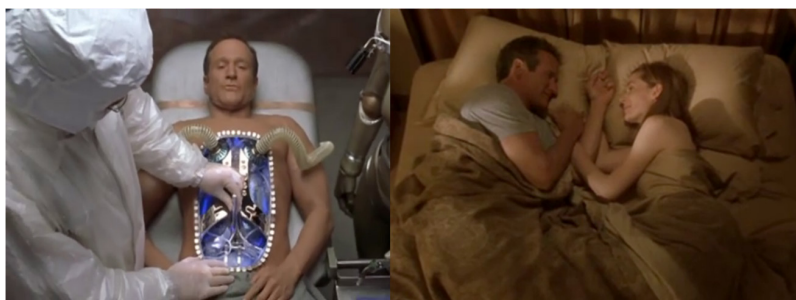


Fig. 13. *Organização* de Andrew, e a cena da humanização (quase) final.

Já Andrew tem uma travessia mais marcante em sua transformação: sua meta de humanização, no filme, é de romper

16 Abreviação de *mechanic*, termo usado no filme para identificar os robôs. Cada *mecha* é fabricado para uma finalidade específica: Gigolo Joe é destinado a ser robô-amante, ou seja, uma forma idealizada de relação humana sexual, sem a ocorrência de agressões, DSTI, envolvimento, etc. A cena em que Gigolo Joe entra na clandestinidade é significativa: ele é obrigado a fugir após encontrar sua cliente humana assassinada pelo marido sobre a cama ao chegar para um encontro - que se tornou uma armadilha deste último para incriminar o *mecha* pelo feminicídio.

a barreira biofisiológica. Devido a um *defeito de fabricação* de seu cérebro positrônico, Andrew começa a desenvolver, sensorialmente e intelectualmente, emoções humanas: empatia, desprezo, alegria, melancolia. Sua busca por outro NDR com o mesmo defeito resultando inútil, o desenrolar da trama acaba aproximando-o de uma descendente da caçula dos Martin, Portia, em termos muito humanos – o robô se apaixonou. É a sinalização de um sério vínculo indissolúvel do *Outro* com o *sujeito egotizado*, que determina também a virada na trama e o desenrolar para que Andrew se *organicize* cada vez mais, até a sua capacidade sexual ser alcançada, e sua realização de união com Portia (fig. 13).

Contudo, se a jornada de David se encerra no reencontro com sua mãe – ou com seu simulacro – Andrew ainda tem uma última etapa a cruzar para se desreificar (e sua desreificação é mais clara do que a de David).

Pleiteando humanidade *de jure* (ASIMOV, 1980, p. 114 e ss), o primeiro pedido é negado por conta de seu cérebro ainda *positrônico*, ou seja, não-biológico, que impede o processo humano, demasiado humano, de envelhecimento e morte (Fig. 14). Aqui o *Outro* surge numa perspectiva reversa: a humanidade até então sujeito-egotizado se convence de sua finitude biológica, que inferioriza e limita, e nega à simpática figura de Andrew o *status* de mero mortal. A coisa supera o criador, desejosa de vir a ser criatura. O argumento levanta o ponto para debate: afinal, o humano não é, em certa escala, subalterno de si mesmo, enquanto trava avanços científicos que, como no filme, diminuem essa finitude biológica?



Fig. 14 – Primeiro pedido de Andrew e a motivação da recusa: o seu cérebro imortal.

Levando em conta a necessidade de igualar-se à escala humana para ser aceito, deixando de ser *Outro* e tornando-se *Nós*, Andrew – a essa altura já contando mais de 150 anos de “idade” (ou ativação), toma a decisão de *organicizar* seu cérebro, possibilitando envelhecimento e morte, aos duzentos anos de (agora sim) idade, reconhecidamente homem, ao lado de sua companheira (Fig. 15). A finitude do ser humano, rompida a barreira do *Outro*, toca e convida à reflexão para a alteridade que apenas aí se anula.



Fig. 15. A morte de Andrew ao lado de Portia. O filme, deferentemente do original de Asimov, insere a afetividade como amor sexual para incrementar a humanização de Andrew. O resultado o maravilhoso potencial revelador do filme como descritivo da subalternização e do périplo até tornar-se *nós*.

3. ALTERIDADE PARA ALÉM DA SUBALTERNIDADE MODERNA

O ponto de partida deste artigo foi tatear rumo à utilização de filmes para uma compreensão fora do campo tradicional de abordagem *direta* dos Direitos Humanos e suas vulnerações. Mais que uma paralaxe, o lugar de observação proposto é o de empaticamente contido no *ser-Outro*: desfazendo o sujeito totalizado da Modernidade que fundamenta essa epísteme, absoluto e isolado do mundo. Deslocar o *Eu* detido pelo espectador, pois de acordo com Enrique Dussel,

O ‘Eu’ centraliza a percepção do sujeito como pensante, como dominador, como fonte inesgotável do desejo [...]

resultado antropocêntrico fundante da racionalidade ocidental, [...] o sujeito como medida de todas as coisas [...]. O ‘Eu’ é absolutamente autônomo, parte de si para si mesmo”. (apud BRITTO, 2013, p. 352).

Essa ontologia de *negação do outro* que embasa o espectador insensível – até que ele se insira na vivência do Outro – é princípio em si, a ***negação da alteridade*** posta na teoria delineada por Antônio Guimarães Britto, dentro da corrente decolonial (BRITTO, 2013, p. 353 e ss.). Para ele, Essa *negação da alteridade* é a base da conquista e da violência colonialistas instauradas com a Modernidade, e está situada está na interiorização radical do ser como sujeito absoluto, sem alteridade e sem exterioridade com o mundo. Objetivados com base no *sujeito que detém a fala*, e que se entende a partir daí como portador da verdade com base nesse discurso, o Outro – e o mundo – são *objetivados*, classificados, hierarquizados, filtrados à la Des Cartes. Esse *ideia de uma racionalidade centrada na realidade do sujeito como ser-egótico* como percepção foi institucionalizada pelo discurso colonial.

Por um processo cognitivo radical, o homem moderno ‘se diviniza a si mesmo’, desconhece a alteridade e domina o Outro. A filosofia ontológica é centrada no sujeito, sujeito este fundamentado no ser como redução do Outro. O outro, ao relacionar-se com o ser, é objetivado, diminuído, negado. (BRITTO, 2013, p. 354)

O *Outro* é preparado como sujeito procedimental separado de toda realidade substancial, assim como foi pensada a montagem dos personagens não-humanos trabalhados, imersos num existir desumanizado voltado a um fim desumanizado. Essa ontologia que nega o Outro fundamentou um projeto civilizatório – entrevisto em passagens dos filmes, principalmente na desconstrução de Wikus – “[...] baseado na barbárie, pois a radicalização do ‘ser-para-si’ tem em si um fim trágico, não apenas para o Outro, mas também para o ser. Isso significa a solidão suicidogena do ser egótico. (BRITTO, 2013, p. 355). Contudo, é necessário ultrapassar a *mirada* sobre o Outro, inerte e desvalorizada.

Uma boa parte da justificativa da necessidade de uma ciência social é dada, de Marx a Bourdieu, por sua capacidade de revelar mecanismos da dinâmica social pouco aparentes ao senso comum e, de neste processo, permitir uma intervenção humana mais consciente e informada e, portanto, com mais probabilidade de efetivamente muda-la. (SILVA, 1992, p. 110)

4. POR UMA PROPOSTA DE AÇÃO POLÍTICA

A **Alteridade** como ética fundamentada no *Outro* é necessária à recuperação de um caminho de revalorização dos Direitos Humanos, pois

[...] a ética que se funda no ser, mesmo na civilidade, prolonga esse jogo, perpetua, de formas variadas, o império do egoísmo, às custas do outro'. [...] Transcender o sujeito é encontrar o Outro, além da percepção subjetiva do ser egotizado, Para a ética da alteridade, não há a oposição civilizado-bárbaro, pois a subjetividade ontológica deu lugar ao encontro do 'Nós'. (BRITTO, 2013, p. 360)

Uma ética da alteridade voltada para o cuidado e o respeito, externada como indicador no comportamento de humanos que auxiliam os personagens não-humanos nos filmes trabalhados, deve e pode ser haurida e consubstanciada pela percepção do Outro anterior ao sujeito solitário da ontologia moderna egotizada. Abrir o pensar para esse Outro, sem história e sem rosto, fora de qualquer comunidade comunicativa, sem razão e sentido (BRITTO, 2013, p. 361), oferece palco fundante para revigorar a compreensão que pode ser revertida em favor dos Direitos Humanos. Para tanto, necessária é a

Ruptura com a ética da Modernidade, fundamentada no sujeito [...] reação ética contra o formalismo kantiano [...] tentativa de salvar o concreto em face do formal, [...] a exterioridade do oprimido, da vítima, do mestiço e do abandonado. (BRITTO, 2013, p. 361)

O mesmo Britto lembra Dussel, em um trecho que merece a atenção por encaixar adequadamente à dinâmica dos roteiros dos filmes descritos e a uma *práxis* que considere sua discussão jurídica e pedagógica:

[...] pois bem, o ‘encontro’ com a vítima como outro, como sujeito ético no re-conhecimento originário, é o a priori de toda ética, aquilo que Levinas chama de ‘proximité’, ‘face-a-face’”. [...] É necessário fundar uma nova teoria [metafísica, antropologia ou ética da alteridade] e uma nova ação (política da alteridade: justiça) É uma descolonização da concepção ética moderna. (BRITTO, 2013, p. 362)

Nessa violência epistêmica de encobrimento e subalternização do Outro, a precariedade da Subjetividade destes entes ou seres é a pedra de toque, que, preconizamos, deve ser extraída e lapidada metodologicamente para propiciar uma compreensão das dimensões de Direitos Humanos *circundantes à nossa realidade*. A voz que ressoa ao fundo, nas tramas cinematográficas abordadas, deve ser amplificada, auscultada com mais vagar, pois permeia *a nossa própria sociedade coetânea*. Aqui for a e dentro da tela, os subalternos são a mesma voz:

In the face of the possibility that the intellectual is complicit in the persistent constitution of Other as the Self’s shadow, a possibility of political practice for the intellectual would be to put the economic ‘under erasure,’ to see the economic factor as irreducible as it reinscribes the social text, even as it is erased, however imperfectly, when it claims to be the final determinant or the transcendental signified.¹⁷ (SPIVAK, 1988, p. 24)

17 “Face à possibilidade de que o intelectual é complacente na constituição persistente do Outro como a sombra do Eu, uma possibilidade de prática política para o intelectual poderia ser colocar o econômico “*sous rature*” [conceito de Heidegger] para ver o fator econômico como irredutível enquanto ele reinscreve o texto social, mesmo se for apagado, de qualquer modo imperfeitamente, quando advoga ser o determinante final ou o significado transcendental.”, em tradução livre (Lizandro Mello).

No espaço da academia, o uso de obras cinematográficas que não guardam, em seu roteiro, relação direta e imediata com a temática dos Direitos Humanos, pode ser uma ferramenta potente de desconstrução de paradigmas arraigados até mesmo nos educadores e pensadores mais progressistas. Bohnsack refere que a imagem é, também, possuidora da qualidade de dirigir a ação:

[...] no nível da compreensão e da aprendizagem, da socialização e da formação (para além das instâncias de comunicação de massa), a imagem desempenha um papel fundamental na orientação de nossas ações práticas.[...] as cenas ou situações sociais são apreendidas sobretudo como imagens anteriores (*innere Bilder*). Estas são apropriadas mimeticamente e recordadas por meio de imagens.(BOHNSACK, 2007, p.289)

Não se esqueça a advertência de, novamente, Dussel, reportando o academicismo do *encobrimento do outro*:

[...] a linguagem filosófica moderna e tradicional na filosofia acadêmica termina por ser uma ideologia que oculta a realidade.” Qual realidade? A da opressão e do colonialismo, do esquecimento e da indiferença à grande maioria da humanidade explorada, sofrida e abandonada. (apud BRITTO, 2013, p. 357)

A ação proposta parte também da análise documental, proposta por Mannheim e aperfeiçoada por Bohnsack, adotada neste trabalho sob critérios que se ajustam ao material pesquisado. Em primeiro lugar, adotamos a perspectiva de que estas imagens propõem uma visualização de verdades sociais mimetizadas (lembramos que são personagens e obras de *ficção*), empiricamente, compreendidas *através* das imagens. Como dito acima, a subalternização, a construção do Outro, o sujeito-egotizado, são particularidades sociais presentes dentro e fora da ficção.

Em seguida, encaramos a compreensão atórica, em seu matiz de conhecimento sobre o *habitus* transmitido principalmente através dos filmes. Cada personagem e roteiro reflete um lugar de comportamento, facilmente identificável: o serviço sem

rosto e sem identidade, o trabalhador migrante perdido, marginalizado e deslocado à força, a criança materialmente abandonada. A partir daí, partimos para uma análise *iconológica*, buscando o significado propriamente dito, um *modus operandi da produção* destas imagens e buscando o iconológico como expressão do período sócio-histórico e *habitus* panofskiano dos *produtores de imagens que reproduzem* (BOHNSACK, 2007, p.290-292) *uma matriz colonial*.

Conjuntamente, buscamos utilizar dois níveis de sentido mannheimianos. O segundo nível, ou *expressivo*, buscando o conteúdo expressivo que o produtor das imagens tenta manifestar em sua obra. E o terceiro nível, ou *documental*, interpretando o fenômeno cultural (jurídico e sociológico) em seguimento à identificação de uma postura frente à realidade sobre os quais esta postura repousa, passando este fenômeno inteiro a ser compreendido como manifestação ou *documento* de uma determinada *concepção de mundo* –matriz colonial, de subalternidade e constituição do *Outro*.

Lançando mão da *interpretação documental* de Mannheim, em seu terceiro nível, no qual se refere ao conteúdo expressivo que o realizador das imagens tenciona manifestar, também se interpreta o sentido cultural desvelando numa imagem os princípios fundamentais de uma postura frente a realidade sobre os quais esta repousa, compreendendo tal fenômeno como manifestação ou documento de uma determinada concepção de mundo (MARTINEZ, 2006, p. 395). A partir disso, a comparação de exemplos da realidade humana com seus similares da cinematografia será utilizada para enfatizar a falta de empatia que reflete um certo cinismo, próprio da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2010, p. 11 e ss) que abstrai o mundo jurídico do contexto sociocultural no qual se encontra e que o condiciona, substituindo o humano corporal, com necessidades e produtores de realidades, para seres sem atributos, fora da contingência e subordinados a suas próprias produções sócio-históricas (RUBIO, 2010, p. 23-6). O encobrimento do outro é semifictício na cinematografia: mas totalmente tangível no mundo da experiência

vivida. Transpondo um nível de meio cultural, essa subalternidade “[...] não é somente veiculada enquanto um discurso cultural difuso, mas através de instituições que operam por meio desses padrões culturais dominantes.” (WOLKMER E CORREAS, 2013, p. 788). E o fato de que se possa alcançar, neste trabalho sucinto, a compreensão de um cotidiano real através de algumas imagens da ficção, insta a significar que este mundo, este real vivido, “[...] esta realidade social, não é apenas representada de forma imagética, mas também constituída ou produzida desta forma.” (BOHNSACK, 2007, p. 288-289).

REFERÊNCIAS

ASIMOV, Isaac. **O Homem Bicentenário**. São Paulo: Hemus, 1980.

BLOOMKAMP, Neil. **District9** (Filme – título em português: *Distrito 9*). Produção de Peter Jackson, direção de Neil Bloomkamp. EUA, TriStar Pictures, 2009, 112 minutos.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias – Revista do PPG em Sociologia da UFRGS, Porto Alegre**, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun/dez 2007, , 2007.

BRITTO, Antônio Guimarães. Filosofia do sujeito e o pensar da alteridade na América Latina: o Outro e a barbárie na modernidade. *In*: WOLKMER, A. C; CORREAS, O (orgs.). **Crítica jurídica na América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS, 2013.

COLUMBUS, Chris. **Bicentennial Man** (Filme – título em português: *O homem bicentenário*). Produção de Michael Barnathan, direção de Chris Columbus. EUA, Columbia Pictures, 1999, 132 minutos.

KHALED JR, Salah; DA ROSA, Alexandre Morais. **Matemo-nos uns aos outros e a mensagem Natalina**. 2014. Disponível em: <<http://justificando.com/2014/12/23/matemo-nos-uns-aos-outros-e-mensagem-natalina/>>. Acesso em: 15 abr. 2015.

MARTINEZ, Amalia Barboza. Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes em la sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. **Sociedade e Estado – Revista do Departamento de Sociologia da UNB**, Brasília, v. 21, n 2, p. 391-414, mai-ago, 2006, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistémica**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

RUBIO, David Sánchez. Confrontar la simplificación del mundo jurídico. **Jornal Estado de Direito**, Porto Alegre, ano 5, n. 28, p. 25, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevidéo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que Reproduz em Educação**: Ensaio de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPIELBERG, Steven. **A.I. – Artificial Intelligence** (Filme – título em português: *Inteligência Artificial*). Produção de Bonnie Curtis, direção de Steven Spielberg. EUA, Warner Bros., 2001, 146 minutos.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. Can the Subaltern Speak? *In*: NELSON, Cary; GROSSBERG, Lawrence (orgs). **Marxism and the Interpretation of Culture**. Londres: MacMillan, 1988.

WOLKMER, Antonio Carlos; CORREAS, Oscar (orgs). **Crítica Jurídica na América Latina**. Aguascalientes: CENEJUS, 2013.

UMA IMAGEM REVOLUCIONÁRIA NOS CORREDORES DA FACULDADE DE DIREITO

Rita de Araujo Neves¹
Maria Cecilia Lorea Leite²

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico; Currículo; Imagens; Método Documentário.

INTRODUÇÃO

O presente artigo faz parte de uma investigação maior que tem o objetivo de trabalhar com a metodologia do uso de imagens na educação, notadamente, no campo do Ensino Jurídico. Contudo, este artigo tem a intenção de apresentar a primeira aproximação sobre o objeto investigado, qual seja: a análise da imagem do banner produzido pelos alunos da FADIR (Figura 1), a partir das provocações suscitadas das leituras e discussões desenvolvidas pelas autoras na disciplina de Seminário Avançado de Teorias de Currículo e Imagens II, no PPGE-UFPEL, especialmente quando do trabalho com os textos de Hall (1997), Bohnsack (2010), Weller (2005) e Schwengber (2012) que, respectivamente, ao abordarem os sistemas de representação por imagens e o método documentário de interpretação por imagens motivaram as pesquisadoras a questionar como teria ocorrido,

1 Universidade Federal do Rio Grande-FURG/RS

2 Universidade Federal de Pelotas-UFPEL

dentro da FADIR, na FURG, a partir da imagem produzida pelos próprios alunos, durante o ano de 2014, o episódio que culminou com a retirada do banner que continha a imagem que foi tão provocadora dentro do contexto acadêmico, especialmente quando relacionada às imagens da Justiça, no campo do Ensino Jurídico, objeto de estudo e pesquisa das autoras. Os dados descritos a seguir não são a representação efetiva do resultado da pesquisa, pois essa se encontra no início do processo de desenvolvimento.

Todavia, até o presente momento pode-se identificar, através das observações, que sequer havia, antes da presente pesquisa, qualquer tipo de discussão acadêmica ou científica, dentro da comunidade jurídico/universitária acerca da retirada do aludido banner ou mesmo das razões que levaram a essa retirada, o que reforça, conforme já destacado, a importância do estudo aqui desenvolvido e que se pretende aprofundar.

1 NOTAS SOBRE METODOLOGIA

A escolha da metodologia da pesquisa está relacionada ao próprio referencial teórico a seguir abordado, uma vez que esse funciona como um parâmetro ou um óculos como o qual as pesquisadoras vão analisar sua própria pesquisa.

Portanto, a pesquisa, aqui apresentada, tem caráter qualitativo, uma vez que se desenvolve no ambiente natural, é descritiva e tem como enfoque os processos e as perspectivas dos sujeitos, além de realizar uma análise indutiva dos dados – características essas que, segundo Minayo (1999), conferem caráter qualitativo a uma pesquisa, além de se utilizar do método hermenêutico, através da pesquisa bibliográfica do referencial teórico.

A pesquisa qualitativa não tem que, necessariamente, criar generalização. Ela deve contribuir para aquela linha teórica que a embasa, produzindo alguns conceitos que sejam úteis para situações semelhantes àquelas analisadas na pesquisa e não para toda e qualquer ocorrência daquela espécie (MINAYO, 1999). Assim, é importante que fique claro que esta investigação não pretende comprovar nenhuma ideia. Ao contrário, ela tem o propósito de

oferecer elementos para a discussão sobre o uso das imagens no campo do Ensino Jurídico.

Motivadas pela provocação do texto de Schwengber (2012) e impulsionadas a desenvolver pesquisa anterior (LEITE, 2014), compreendemos que o ato de reconhecer a imagem como recurso metodológico de expressão de pesquisa acadêmica não é tarefa fácil, pois demanda, como toda atividade de pesquisa séria e comprometida, muito estudo e dedicação. Porém, mais do que isso, no tocante às imagens, desafia, ainda, a tarefa da quebra de paradigmas, no campo científico, na medida em que as imagens ainda são consideradas, cientificamente, inferiores a outras fontes de pesquisa.

Dessa forma, aceitamos o desafio, pois compreendemos, assim como já o vem fazendo outros pesquisadores, que compete à academia dar às imagens o devido *status* metodológico, considerando-as como legítimas fontes de compreensão da experiência humana contemporânea.

Quanto à técnica de pesquisa empregada nesta investigação, para Marconi e Lakatos (2011), considerando que toda pesquisa implica em levantamento de dados de variadas fontes, quaisquer que sejam os métodos ou técnicas empregados e que essa é a fase da pesquisa realizada com intuito de recolher informações prévias sobre o campo de interesse, sendo, portanto, o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, o qual pode ser feito de duas maneiras: pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias), entendemos que este estudo apresenta ambas características: de pesquisa bibliográfica, embasado em fontes secundárias, mas também de pesquisa documental, fundamentado em fonte primária.

Explicamos.

Partimos de uma revisão de literatura, nas fontes secundárias, abrangendo o referencial teórico que entendemos adequado a tratar do tema em estudo, adiante explicitado.

Todavia, trabalhamos com esse referencial teórico escolhido para analisar a imagem produzida pelas próprias autoras,

qual seja a fotografia expressada na Figura 1 e, segundo Marconi e Lakatos (2011 p. 70), as imagens retratadas em fotografias são classificadas como outros documentos, dentro da documentação por imagens, e “tem a mesma finalidade da iconografia, porém se referem a um passado menos distante”.

Ademais, considerando que a documentação direta é procedida através do levantamento de dados no próprio local onde os fenômenos ocorrem, esses dados, via de regra, podem vir a ser obtidos de duas maneiras: ou na pesquisa de campo ou na pesquisa de laboratório (MARCONI e LAKATOS, 2011).

No presente estudo como a imagem foi produzida pelas autoras no ambiente natural e eleita para a análise, trata-se, assim, de pesquisa de campo. Além disso, na pesquisa de campo se observam os fatos, os fenômenos, tal como ocorrem espontaneamente e na coleta desses dados são eleitos aqueles presumidos relevantes para a análise, exatamente o que se observa, na pesquisa aqui apresentada³.

Torna-se importante ainda frisar que a análise da Figura 1 efetivou-se, segundo o referencial teórico adotado, a partir do método documentário de análise de imagens proposto por Bohnsack (2010), além das categorias previamente definidas pelas pesquisadoras, a partir do referencial eleito e manifestado na sequência, entre essas categorias: os estudos de representação a partir das imagens e o uso de imagens como recurso metodológico.

Porém, como esta é uma abordagem inicial que tende a ser desenvolvida e aprofundada, nada impedindo que demais categorias de análise surjam, conforme o desenvolvimento da pesquisa aqui iniciada, bem como da metodologia e do referencial estabelecido, ensejando maior democracia e flexibilidade à investigação, na medida em que os sujeitos passam a ser ativos nesse processo, devendo, evidentemente, suas categorias de análise ser levadas em consideração.

3 Esta imagem foi escolhida para análise tendo em vista que uma das autoras é professora na FADIR e assim teve conhecimento da retirada do Banner.

Escrever sobre determinado assunto implica em analisar discursos, apreendendo-o em sua realidade concreta, adotando uma atitude comprometida, jamais neutra, uma vez que faremos opções orientadas por nossas próprias vivências, por nossa *práxis* enquanto seres sociais, visando, de alguma forma, transformar a realidade.

A abordagem da pesquisa terá em vista esta compreensão de que a formulação objetiva de um projeto, especialmente em ciências sociais, não é um ato neutro, equidistante, positivista, já que provém de um sujeito histórico e social, imerso e participante no fenômeno que será estudado. Dessa forma, “a importância da hermenêutica está precisamente no reconhecimento de que a interpretação é inevitável [...] a realidade conhecida é inevitavelmente aquela interpretada” (DEMO, 2001, p.22).

2 DA METODOLOGIA DE INTERPRETAÇÃO DE IMAGENS

Inicialmente, em que pese a riqueza científica de trabalhar com a metodologia de imagens, essa prática ainda é rara no campo do Ensino Jurídico, conforme destacado em pesquisa anterior (LEITE, 2014, p. 15):

Apesar de o campo do Direito constituir-se pleno de ritos, símbolos e imagens, observa-se que são relativamente pouco frequentes os estudos de abordagem qualitativa que se dediquem à análise de imagens nesta área e, especialmente raros, os que se proponham a articular tal análise ao estudo do currículo dos cursos de formação jurídica.

Assim, de pronto, quando falamos em metodologia de interpretação de imagens ou quando pensamos no uso das imagens como metodologia própria, dentro do campo do Ensino Jurídico é importante que pensemos antes ou, ainda, no conceito de representação, a partir do referencial de Hall (1997), como a produção de sentido a partir da linguagem, conforme entendia esse autor.

Segundo ele, o mundo não está refletido de maneira adequada ou inadequada no espelho da linguagem e nem a linguagem funciona como um espelho, pois o sentido é produzido dentro da linguagem, na linguagem e através de vários sistemas representacionais que, por convenção, chamamos de linguagem.

O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho da representação, sendo construído, mediante a significação, ou seja: pelas práticas que produzem sentido e isso vai acontecer dependendo da relação entre dois sistemas de representação diferentes. Inicialmente, os conceitos se formam na mente e funcionam como um sistema de representação mental que classifica e organiza o mundo em categorias de sentido.

Assim, se aceitamos um conceito para algo, podemos dizer que conhecemos seu sentido. Porém, para comunicar esse sentido precisamos de um segundo sistema de representação: a linguagem. A linguagem, portanto, consiste em signos organizados em várias relações, mas os signos só podem fazer sentido se atribuirmos códigos que nos permitam traduzir nossos conceitos a uma linguagem e vice-versa. Esses códigos são cruciais para o sentido e para a representação e não existem na natureza, mas são um resultado das convenções sociais e constituem parte crucial da nossa cultura: são os nossos “mapas de sentido” compartilhados, os quais aprendemos e internalizamos, inconscientemente, a medida em que nos convertemos em membros na nossa cultura.

Hall (1997) também apresenta o contraste entre três teorias da representação, com diferentes enfoques. O enfoque reflexivo ou mimético propõe uma relação direta e transparente de imitação ou reflexo entre as palavras (signos) e as coisas, enquanto o enfoque intencional reduz a representação às intenções do seu autor ou sujeito.

Por fim, a teoria ou enfoque construcionista propõe uma relação complexa e mediada entre as coisas do mundo, nossos conceitos de pensamento e linguagem. É nesse último enfoque que o autor desenvolve seus estudos e que pensamos a imagem que provou toda a reação antes mencionada deva ser analisada,

do ponto de vista da representação. A correlação entre os níveis material, conceitual e significativo está governada pelos códigos culturais e linguísticos e este conjunto de interconexões é que produz o sentido.

A partir dos reconhecidos estudos de Saussure (apud HALL, 1997), reconhecido como o papa da linguística, Hall (1997) defende que o ponto chave foi o vínculo previsto pelos códigos entre as formas de expressão usadas pela linguagem, seja ela escrita, imagética, falada, ou qualquer outra forma, a que Saussure denominou significantes e os conceitos mentais associados a esses, os significados. A conexão entre esses dois sistemas de representação produz os signos e os signos organizados em linguagens produzem os sentidos, que podem ser usados para referenciar objetos, pessoas e eventos no mundo real.

Finalmente, mas não menos importante, Hall (1997) traz o enfoque de Foucault (apud HALL, 1997) sobre a representação destacando, de plano, que a influência desse autor não é tarefa fácil de resumir. Reforça que Foucault (apud HALL, 1997) se interessa pela produção do conhecimento e sentido através do discurso e que ainda que seus estudos estejam relacionados aos estudiosos da linguística, do ponto de vista da construção do sentido, no tocante à representação, sua definição de discurso é muito mais ampla que a de linguagem e inclui muitos outros elementos de prática e regulação institucional que o enfoque de Saussure (apud HALL, 1997). Assim, Foucault (apud HALL, 1997) é muito mais específico, do ponto de vista histórico, porque vê as formas de saber/poder como algo sempre enraizado em contextos e histórias particulares. Para ele, sobretudo, a produção de conhecimento está sempre cruzada por questões de poder e pelo corpo e isso amplia o panorama enormemente, daquilo que está considerado, na representação.

Bohnsack (2010), por sua vez, observa que a crescente sofisticação e sistematização dos métodos qualitativos de pesquisa é acompanhada pela marginalização do trato da imagem, ressaltando que é importante uma transformação metodológica

no campo de interpretação das imagens, a fim de elevá-las à categoria científica merecida, equivalente, por exemplo, à produção textual. Assim, o estudioso destaca a importância do tratamento das imagens, dentro da pesquisa qualitativa, como sistemas autorreferenciais reconhecendo e, portanto, atribuindo-lhes um *status* metodológico, o que, no seu entendimento, também traz consequências para as formas de entendimento das imagens como meio de comunicação. Ele destaca e diferencia dois processos de entendimento icônicos bem distintos: a comunicação sobre imagens e o entendimento através de imagens.

Para ele, um entendimento imediato através das imagens foi excluído tacitamente ou continua sem maior explicação por parte das metodologias, assim como das teorias da ação, defendendo que teoria, metodologia e pesquisa prática não deveriam explicar imagens através de textos, mas diferenciá-las dos textos.

Dessa maneira, um entendimento através de imagens significa que nosso mundo e nossa realidade social não são apenas representados por imagens, mas sim produzidos e constituídos por elas e, num entendimento mais amplo, reconhecer a importância das imagens para a ação prática como orientadoras das nossas ações e práticas diárias, o que vem sendo completamente ignorado. Segundo o autor, nosso comportamento em situações ou lugares sociais diversos, além das formas de expressão através de gestos e mímicas são aprendidos através de imagens mentais, que são aprimoradas mimeticamente e guardadas na memória através de imagens.

Para a semiótica um significado associado a um significante não é uma coisa, um objeto, mas uma imagem mental. Essas imagens estão fundamentadas, em grande parte, no conhecimento icônico.

Portanto, o conhecimento e a orientação da prática diária através da iconicidade, ou seja, das imagens mentais, acontece de forma pré-reflexiva, porque o entendimento icônico está enraizado no conhecimento implícito, no conhecimento “aleatório”, conforme denominado por Karl Mannheim (apud Bohnsack, 2010).

Assim, a ação habitual e rotineira, segundo Bohnsack (2010) é estruturada, acima de tudo, pelo conhecimento aleatório ou implícito que é transmitido por meio da iconicidade, por exemplo, nas imagens de lugares sociais e em práticas incorporadas da ação, enquanto a transição da interpretação na esfera de conhecimento explícito para o conhecimento implícito ou ateuórico é o que ele denominou de transição da iconografia para a iconologia.

Essa transição corresponde à mudança de significado imanente ou literal para significado documentário, no sentido de Mannheim (apud Bohnsack, 2010) e essa mudança de significado corresponde, por sua vez, a uma mudança de mentalidade e perspectiva de análise. Para o autor, a passagem do nível de interpretação pré-iconográfico para o nível iconográfico pode ser caracterizada como a passagem para a atribuição de motivos ou para se chegar ao motivo.

Em contraste a esse procedimento iconográfico de análise, o autor apresenta o procedimento de interpretação iconológica, a qual se caracteriza justamente pela ruptura com as pré-suposições do senso comum, leigo ou erudito. Neste ponto de análise, agora, a mentalidade é radicalmente diferente da anterior e da questão “o quê?”, pois agora se questiona “como?”. A preocupação, o foco, está no *modus operandi* da produção da imagem e com a pergunta “como?” podemos acessar ao significado ou conteúdo intrínseco daquela. Para Bohnsack (2010) esse significado característico que se autodescreve também é chamado de *habitus* e essa concepção de *habitus* pode se referir tanto a fenômenos individuais, quanto a fenômenos coletivos, relativos ao meio social.

Além da importância do conceito de *habitus* ou do significado documentário da imagem, Bohnsack (2010) também destaca a importância da estrutura formal e a suspensão do controle metodológico de partes do conhecimento iconológico, ressaltando que no lugar da redução ao “olhar que reconhece”, mais importante é o “olhar que olha”, ou seja, aquele que considera

a totalidade ou integralidade da imagem e não só as suas peculiaridades, no sentido de que o “olhar que olha” é aquele que vê a imagem não nos objetivos retratados em sua concretude, mas em sua relação com o contexto geral e com a comparação total da imagem. Ressalta que esse “olhar que olha” em oposição à ideia de “olhar que reconhece” é a base do método que Imdahl denominou como icônico.

Assim, a interpretação icônica proposta por Bohnsack (2010) parte de um nível pré-iconográfico, principalmente da composição formal da imagem e poderá ser bem sucedida exatamente quando o conhecimento sobre a imagem representada é, por assim dizer, metodologicamente, posto de lado ou isolado.

Porém, a questão é: como fazer isso? Como transferir essa estratégia de interpretação de imagens para a iconicidade e suas leis imanentes?

A singularidade e a particularidade da imagem em relação ao texto, ou seja, a especificidade da mensagem gráfica, do signo icônico, apresenta-se de maneira diferenciada no nível denotativo ou pré-iconográfico. Logo, no processo de decodificação da mensagem gráfica é necessário deter-se, primeiramente, à análise dos códigos conotativos ou iconográficos.

Nessa banda, em um primeiro momento, em nível do senso comum, tendemos a construir mentalmente ações ou histórias relativas às imagens não abstratas, como, por exemplo, situações específicas que eventualmente tenham ocorrido no momento da produção da imagem.

Desse modo, para Bohnsack (2010) um método de interpretação de imagens capaz de transcender o nível superficial dos sentidos conotativo ou iconográfico passa a não ser possível a partir da semiótica de Barthes (apud Bohnsack, 2010), mas o desenvolvimento de um método de interpretação de imagens a partir de Panofsky (apud Bohnsack, 2010) e Imdahl (apud Bohnsack, 2010) parece possível, mesmo que exista a necessidade de algumas precisões metodológicas, no que tange a isolar ou colocar entre parênteses o sentido conotativo ou iconográfico,

o conhecimento verbal ou textual adquirido previamente. Essas precisões metodológicas, para o autor, são de fundamental importância no processo de interpretação de imagens, especialmente no campo das Ciências Sociais e Educação.

Portanto, ele sugere que a interpretação da imagem deverá ser iniciada num estágio aquém do nível iconográfico, ou seja, no nível pré-iconográfico, situado na análise da estrutura formal da imagem.

Nesse aspecto, Imdahl (apud Bohnsack, 2010) distingue três dimensões da estrutura formal ou composição formal da imagem: estrutura planimétrica total; coreografia cênica e projeção perspectiva.

A primeira, estrutura planimétrica total é a construção formal da imagem no nível plano que objetiva captar a imagem como um sistema evidente na construção de suas normas iminentes, em sua autonomia.

A segunda, a coreografia cênica seria o equivalente à ambientação em que ocorre a cena social da imagem e, por fim, a terceira, projeção perspectiva visa a identificar a espacialidade e corporalidade dos objetos, estando orientada à análise do mundo externo retratado na imagem.

Essa forma, técnica ou metodologia de interpretação de imagens proposta nos leva a interpretar as imagens em todos os seus elementos, não mais de forma isolada, mas enquanto conjunto, em co-relação aos demais elementos da composição.

Por fim, segundo o autor na medida em que conseguimos apreender a imagem como um sistema autorreferencial ou singular nos é aberto um caminho que leva à compreensão da especificidade do espaço de experiências conjuntas dos produtores de imagens, por exemplo, ao sistema familiar e seus *habitus* familiares específicos.

Logo, trabalhar com o método de interpretação de imagens é, antes de tudo, iluminar e elevar as imagens à categoria de fontes legítimas e poderosas nas pesquisas científicas, capazes de muito revelar sobre o campo de investigação a ser pesquisado.

3 DA IMAGEM QUE PROVOCA O AMBIENTE ACADÊMICO

Partindo do pressuposto de Barthes (1990), segundo o qual entre a imagem e o pesquisador existe um *punctum* ou o equivalente a um raio ou flecha, que parte da própria imagem e atinge ao observador, atravessando-o, assim podemos entender, analogicamente, a imagem que pretendemos usar como pedra de toque ou recorte para este estudo, qual seja: o banner produzido pelos alunos da FADIR e disposto pelos corredores do prédio das salas de aula do Curso de Direito da FURG com a seguinte mensagem escrita: “*meu corpo é de luta minha buceta é revolucionária*” (Figura 1)⁴;



Figura 1: Banner “a buceta revolucionária”

Fonte: Dados da autora

Mais do que uma simples flecha ou raio é possível inferir, pelas próprias consequências ou resultados da imagem produzida, que essa funcionou como verdadeira bomba dentro daquele contexto acadêmico, a ponto de ser dali extirpada sabe-se lá para onde, uma vez que, pelo menos até a presente data, não se tem notícia do seu paradeiro.

4 Conforme referido na página anterior, esta imagem foi produzida pela autora, profa. Rita de Araujo Neves, no seu próprio celular, no dia 28/05/2014, quando ia ministrar aula, em sala próxima ao banner.

Do que se pode verificar até o momento, ainda que se pretenda, adiante, aprofundar a investigação aqui apenas iniciada, a imagem do banner produzida pelos alunos visava à divulgação do EGED, conforme já referido, bem como, mais adiante, no mês de outubro de 2014, também ao convite para uma Oficina sobre Feminismo, ocorrida no dia 8 de outubro daquele ano, às 9h.⁵

Além disso, importante destacar que a provocação gerada pela primeira imagem foi tamanha que gerou a produção de uma outra imagem (Figura 2), a partir daquela, conforme se observa na charge de autoria de Carlos Henrique Latuff de Sousa⁶, disponível no sítio online⁷, onde além da imagem consta o título, em tom de homenagem: “Buceta Revolucionária! Uma charge para a Semana Acadêmica do Direito na FURG” manifestada na Figura 2:



Figura 2: Charge de autoria de Carlos Henrique Latuff
Fonte: Latuff Cartoons

5 Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/636485969805875/>>
Acesso em 19/04/2015

6 Chargista e ativista político brasileiro que iniciou a carreira como ilustrador em 1989, numa pequena agência de propaganda no centro do Rio de Janeiro. Tornou-se cartunista depois de publicar sua primeira charge num boletim do Sindicato dos Estivadores, em 1990, e permanece trabalhando para a imprensa sindical até os dias de hoje. Com o advento da Internet, Latuff deu início ao seu ativismo artístico, produzindo desenhos copyleft para o movimento zapatista.

7 Disponível em: <<https://latuffcartoons.wordpress.com/tag/revolucionaria/>>
Acesso em 19/04/2015

Em que pese a relevância da imagem produzida na Figura 2, destacamos que no presente estudo esta imagem não será analisada, o que se pretende fazer, adiante, com o desenvolvimento da pesquisa. Ainda assim, importante tangenciar um aspecto que salta aos olhos de quem se defronta a esta imagem: a associação da emblemática figura de Che Guevara, frequentemente representativa de atos revolucionários e juvenis, à imagem da “buceta revolucionária” produzida pelos alunos da FADIR.

Do ponto de vista da representação, logicamente que sem aqui querermos ser categóricas, nem muito menos simplistas ou definitivas, ao interpretar a imagem que embasa a presente discussão, constante da Figura 1, pensamos que é importante, antes de tudo, situar essa imagem no seu contexto histórico e social, ou melhor, como muito bem destaca Hall (1997), no seu “mapa de sentido” cultural.

Nesse ponto, torna-se importante destacar que a imagem que provocou a presente escrita foi produzida dentro de um contexto cultural, histórico e social muito particular, pois deu-se no final do mês de maio de 2014, em meio a algumas manifestações populares, que vieram a ser conhecidas como “a voz das ruas” e que culminaram, em junho daquele mesmo ano, em grandes e vultosos manifestos, que levaram multidões às ruas de todo o país.

Assim, não é possível querer descontextualizar a imagem produzida pelos alunos da FADIR, de seu real contexto.

Ademais, há, na perspectiva de Foucault (apud HALL, 1997), segundo Hall (1997), não só a questão do corpo, como também a do gênero feminino, usada de forma incisiva no banner produzido pelos alunos.

Feito esse registro importante do contexto da imagem, retomamos à ideia de “mapas de sentido”, descrita por Hall (1997).

Parece ou é indicativo, dentro da cultura do curso de Direito, que ao se depararem os próprios alunos, professores e servidores da FADIR com aquela imagem, posta nos corredores da Faculdade houve uma quebra nessa comunicação, pois ela

não fazia parte ou “destoava” dos “mapas de sentido” aos quais estavam/estão os membros daquela cultura acostumados, o que gerou o ruído e as consequências antes referidos.

Passando agora à análise da imagem propriamente dita, a partir do método sugerido e descrito por Bohnsack (2010) é importante, primeiro, na reconstrução do significado iconológico, procurarmos pelo *habitus* do produtor dessa imagem, no caso aqui analisado, os estudantes da FADIR.

Dessa premissa e partindo àquilo que o autor nominou como “o olhar que olha”, é preciso tomar a imagem por inteiro, no seu contexto, conforme já foi destacado, e voltar a momento anterior à sua produção ou ao nível pré-iconográfico, entendido como a análise da estrutura formal da imagem.

Assim, na primeira etapa da metodologia de análise ou verificando a estrutura planimétrica total, como a construção formal da imagem, verificamos no primeiro plano da imagem, em letras grandes e vermelhas a frase central: “*meu corpo é de luta minha buceta é revolucionária*”. Logo abaixo, no mesmo plano, mas em letras bem menores e na cor preta e alinhado à direita está a frase com o nome do evento: “XXIV EGED”.

Ainda, no mesmo plano, há três figuras menores, também na cor preta, alinhadas do centro à esquerda, não muito nítidas, mas que, claramente denotam as três figuras clássicas dos macacos que, respectivamente: não falam, não ouvem e não enxergam. Porém, aqui, destaque-se que esses macacos não o fazem: falar, ouvir e enxergar, pois estão com os olhos, os ouvidos e a boca, respectivamente, obstruídos por cédulas, notas de dinheiro.

Na segunda etapa da metodologia, ou seja, quanto à coreografia cênica ou ambientação em que ocorre a cena social da imagem, percebemos que o banner está num dos corredores do prédio onde ficam as salas de aulas da FADIR e tão próximo à porta de uma das salas que faz as vezes de uma espécie de tapume ou biombo, considerada a sua altura, de forma que dificilmente não seria percebido por qualquer pessoa que transitasse por aquele prédio ou corredor.

Finalmente, na terceira e última etapa de análise da imagem chegamos à chamada projeção perspectiva que visa a identificar a espacialidade e corporalidade dos objetos, estando orientada à análise do mundo externo retratado na imagem.

Nessa perspectiva, a imagem produzida, conforme já referido, é grande o suficiente para quase bloquear o acesso às portas das salas de aulas da FADIR, mas, mais que sua dimensão expressiva, quando analisamos o aspecto do mundo externo retratado na imagem não há como ficar indiferente à sua força e impacto. Primeira, causada pelo próprio discurso visível, expressado nas palavras que traz o banner, escritas em imensas letras vermelhas, entre elas uma de conotação vulgar, relacionada ao gênero feminino, especialmente ao órgão sexual que identifica esse gênero, ou seja, a vagina, mas que na imagem se apresenta na expressão chula e inadequada ao ambiente acadêmico, seja na forma escrita ou falada: “*buceta*”.

No tocante ao aspecto iconológico da análise, considerando as três etapas sugeridas no desenvolvimento do método documentário da análise da imagem da Figura 1, tendo em vista a imagem dos três macacos representados na aludida imagem, com seus sentidos obstruídos pelo capital, representado pelas cédulas de dinheiro, tudo está a indicar aí uma nítida crítica do produtor da imagem à “cegueira dos sentidos”, por vezes provocada pelo sistema capitalista de acumulação de valores.

Quanto às cores usadas pelo produtor da imagem, também é interessante destacar a distinção dada à frase de impacto no banner: “*meu corpo é de luta minha buceta é revolucionária*”, a qual está escrita em vermelho, enquanto o restante da mensagem está toda na cor preta. Parece clara, assim, a intenção do produtor da imagem em chamar a atenção para essa parte da mensagem principal.

Além disso, em uma análise livre e mais aprofundada, relacionada ao gênero feminino a ao próprio conteúdo da mensagem transmitida no banner é possível relacionar a cor vermelha, inclusive, ao sangue menstrual ou mesmo à ideia de luta como

um sangue relacionado e inerente ao sofrimento, resultado dos processos revolucionários, por assim dizer.

Ressalte-se, aqui, que sequer estamos a analisar o chamado discurso “visível” *versus* o discurso “dizível”, na perspectiva de Foucault (1996), mas, conforme proposto nos objetivos deste estudo, tão somente, segundo o método documental, intentamos isolar o conhecimento sobre a imagem representada ou, por assim dizer, metodologicamente, colocar de lado o sentido conotativo ou iconográfico, o conhecimento verbal ou textual adquirido previamente a respeito da imagem em análise.

Quando analisamos a imagem dessa forma, aplicando essas três etapas na sua interpretação ou fazendo esses três recortes metodológicos, segundo Bohnsack (2010), conseguimos interpretá-la como um todo e não de forma isolada, mas em todos os seus elementos, enquanto conjunto, em co-relação aos demais elementos da composição.

Logo, é possível inferir ou é indicativo, da análise da imagem produzida pelos alunos da FADIR, que essa fugiu do contexto ou estava fora do *habitus* daquele grupo, o que parece ter causado o efeito que causou entre os envolvidos ou “atingidos” pela imagem em questão.

Portanto, da imagem aqui analisada se infere que a força ou a provocação gerada veio muito mais do fato de ela trazer em si um discurso destoante ou exterior aos “mapas de sentido” dos personagens ou agentes que transitam naquele ambiente acadêmico do que do conteúdo do discurso, em si mesmo, o qual, até onde se sabe, pelo avanço da pesquisa até este momento, sequer chegou a ser discutido dentro daquela comunidade acadêmica.

CONCLUSÕES

Considerando o fato de que esta pesquisa está na sua fase exploratória, não existem, pelo menos até o momento, conclusões que possam ser apontadas definitivamente. Todavia, como já indicado no item referente à metodologia pretender-se-á desenvolver a pesquisa aqui iniciada, para aprofundar a investigação

e a discussão, a fim de, por exemplo, fomentar uma aproximação deste estudo aos alunos da FADIR, a fim de ouvir os envolvidos na organização do XXIV EGED, bem como os demais alunos participantes do evento, objetivando, entre outros aspectos, questionar sobre a destinação do banner hospedeiro da imagem constante da Figura 1, além de ensejar uma aproximação, também, com o autor da imagem apresentada na Figura 2, visando a desenvolver, complementar e aprofundar a discussão aqui iniciada.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. A mensagem fotográfica. In: **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 47-83;

BOHNSACK, Ralf. A Interpretação de imagens segundo o método documentário. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 114-134;

_____. A interpretação de imagens e o método documentário. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. The work of representation. In: _____. (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. London: Thousand Oaks; New Delhi: Sage/Open University, 1997, p. 2-73.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da Justiça, currículo e pedagogia jurídica. In: LEITE, Maria Cecília Lorea. (org.). **Imagens da Justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina: 2014, p. 15-57;

_____. Pedagogia Jurídica e Democracia: possibilidades e perspectivas. In : **Anais VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: www.ces.uc.pt/LAB2004, 2004. p 1-18.

_____. **Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico**. 2003. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre;

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, (Coleção Temas Sociais), 1999.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, v. 1, p. 261-278;

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 7, no 13, jan/jun, p.260-300, 2005.

A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: COTAS PARA A DIVERSIDADE, PARA O ENSINO E PARA A AFIRMAÇÃO DO DIREITO

Andréia Castro Dias¹

Carlos André Birnfeld²

Giselda Siqueira da S. Schneider³

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; cotas; direito.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva traduzir o contexto das políticas de Ação Afirmativa implementadas pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mais especificamente na questão das cotas para quilombolas e índios aldeados, tendo por pano de fundo o protagonismo da Faculdade de Direito, tanto na adoção das ditas cotas para os ingressantes nos Cursos sob sua égide como na intransigente defesa desses valores.

- 1 Mestranda em Direito e Justiça Social pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande (PPGD/FURG), Juíza Federal na Subseção Judiciária de Rio Grande/RS.
- 2 Doutor em Direito (UFSC), Diretor da Faculdade de Direito (Fadir) e Professor no Mestrado em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande (PPGD/FURG).
- 3 Mestranda em Direito e Justiça Social pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal do Rio Grande (PPGD/FURG), Mestra em História (UPF), Professora Substituta na Fadir/FURG.

Para tanto, apresentar-se-ão as políticas internas da instituição para além da Lei n. 12.711/2012, tendo por foco a atuação específica da Faculdade de Direito da FURG, que se apresenta como protagonista no contexto interno da Universidade para a inserção de grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino superior.

A metodologia adotada utiliza a pesquisa documental aliada à revisão bibliográfica, no estudo de caso da Faculdade de Direito da FURG, à luz das reflexões teóricas pertinentes.

A abordagem estrutura-se em três momentos: ao conceituar as políticas de Ação Afirmativa, apontando o devido embasamento jurídico e relacionar tais políticas aos princípios da igualdade e da diversidade cultural idealizados no ordenamento constitucional; investigar sobre o protagonismo da Faculdade de Direito da FURG no contexto de normatização e implementação das ditas políticas no contexto interno, destacando as diferentes (e complementares) políticas existentes na FURG; e por fim, refletir acerca do ensino do Direito e da diversidade cultural a partir do ingresso de tais grupos cotistas na instituição.⁴

1 AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO CONTEXTO CONSTITUCIONAL BRASILEIRO: GARANTIA PARA IGUALDADE E PARA DIVERSIDADE CULTURAL

Ab initio impende destacar que a ordem constitucional brasileira, como um espaço conformativo da realidade, é concebida como um “sistema jurídico normativo aberto que abrange princípios e regras sobre poderes, direitos e deveres, que se assenta em quatro planos de ação normativa”, conforme alude Carlos André Birnfeld (2010, p. 14), vale dizer:

- a) Estabelecimento de princípios, que apresentam diferentes funções, desde a fixação de metas para a cria-

⁴ O presente artigo integra uma pesquisa em andamento e em função disso, os dois últimos momentos (dentro da abordagem estabelecida) serão tratados em conjunto e não separadamente conforme se anuncia.

ção ou cumprimento das regras, incluindo especialmente funções hermenêuticas, assim como funções regulatórias diretas relacionadas com a necessidade de completude ao sistema;

- b) Estabelecimento de regras sobre poderes, que envolve a atribuição de diferentes funções e prerrogativas públicas e privadas, para atuação no espaço público, inerentes aos diferentes processos que envolvem a criação ou materialização de direitos e obrigações respaldados pelo aparato coercitivo do Estado;
- c) Estabelecimento de regras sobre direitos, no sentido de reconhecimento e ampliação de prerrogativas de natureza subjetiva da cidadania em face da coletividade e do Estado;
- d) Estabelecimento de regras sobre deveres, abrangendo toda e qualquer obrigação, de conteúdo positivo ou negativo, afeita ao Estado e aos cidadãos de forma geral pela ordem constitucional (BIRNFELD, 2010, p. 15-16).

Nesse contexto, tal ordem constitucional com princípios e regras se aplica aos direitos sociais, especialmente ao direito à educação⁵, temática do presente artigo ao problematizar sobre o ensino do Direito no contexto das políticas de Ação Afirmativa no âmbito das ações desenvolvidas pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande.

Ocorre que o Estado de Direito Brasileiro por ser um Estado Social de Direito tem o compromisso de promover a igualdade material, o que numa análise maior implica na própria efetividade dos direitos humanos. E embora os direitos de ci-

5 O direito à educação é também direito humano consagrado em tratados internacionais, como o Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, datado de 1966 (art. 13). Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/pacto_internacional.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2015.

dadania vislumbrados contemporaneamente, o que se constata ante as condições históricas dos sujeitos subalternizados é que ainda não é possível a plena vivência dos direitos de igualdade. Dessa situação e constatação nascem as ações afirmativas (BENEDETTI; LOBATO, 2012).

O direito à educação é direito fundamental social dos indivíduos. Porquanto relevante, relembra-se que os direitos sociais são direitos fundamentais de segunda geração⁶ ou dimensão e caracterizam-se por serem direitos de igualdade *lato senso* – igualdade na lei (igualdade material). Pressupõem a concessão de prestações positivas por parte do Estado para atendimento de referidos direitos, vale dizer, direito à educação, previdência, assistência, moradia, trabalho, só para citar alguns. Ao contrário dos direitos de primeira geração, que demandam apenas abstenções por parte do Estado (direitos de liberdade *lato senso* e igualdade formal), os direitos sociais reclamam o alargamento da competência estatal e requerem a intervenção do poder público com políticas públicas realizáveis através dos serviços públicos.

Nesse passo, como direito fundamental é considerado cláusula pétrea (art. 60, §4º, inciso IV da CF/88)⁷, ou seja, não pode ser objeto de emenda que tenda a aboli-lo; além de ser norma de aplicabilidade imediata (art. 5º, §1º da CF/88).⁸ Sua sede constitucional se encontra nos artigos: 6º e 205 a 214.

Tal é a importância do direito à educação que a construção de uma sociedade fraterna, plural, justa e sem preconceitos, anseios preconizados no preâmbulo da Constituição Federal Brasileira, passa, necessariamente por uma sociedade que se preocupa em efetivá-lo de modo amplo e com qualidade.

6 Destaque-se que não há consenso na doutrina constitucional quanto ao termo “gerações”. Isso porque dita expressão poderia levar ao entendimento de que uma geração sucede outra, o que é equivocado, na medida em que, na verdade, elas coexistem e interagem. De qualquer modo, para o presente artigo ditas expressões serão tratadas como equivalentes.

7 Art. 60. (...) § 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: (...) IV - os direitos e garantias individuais (BRASIL, 1988).

8 § 1º As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

Interessante perceber, sobre o direito à educação, que o art. 205 da Carta da República preconiza a educação como: “direito de todos e dever do Estado e da família”, o qual será promovido e incentivado “com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Lei 12.711 de 2012, conhecida como a Lei das Cotas, dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes de escola pública, negros e indígenas nas universidades federais e institutos federais, das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos, determinação que deverá ser cumprida até 30 de agosto de 2016, dentro da lógica de transitoriedade das Ações Afirmativas.

As cotas integram o Programa de Ações Afirmativas e que por sua vez, são políticas públicas de discriminação positiva para o alcance da igualdade material e da promoção da diversidade, a exemplo de iniciativa semelhante vivenciada no direito norte-americano (BENEDETTI; LOBATO, 2012).

Dessa forma, a Lei 12.711/2012 aliada ao dispositivo constitucional citado, evidencia que antes de tudo, o próprio direito à educação possui extrema vinculação com o princípio da dignidade da pessoa humana, na medida em que a educação é o qualificador do desenvolvimento do ser humano. A propósito, conceituando dignidade da pessoa humana, o professor Ingo Sarlet, ensina:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegure a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável dos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos (SARLET, 2002, p. 62).

De outro lado, o direito fundamental à educação, pois, como direito de todos, gera de modo correlato, deveres fundamentais, na medida em que compromete e vincula igualmente a todos: Poder Público e sociedade civil, a adotarem condutas que visem concretizá-lo. Essa efetivação passará, necessariamente, pela adoção de políticas públicas que ampliam seu acesso, e aqui encontra espaço as ações afirmativas, além do respeito aos princípios elencados no artigo 206 da CF.

Com efeito, o art. 206 da Constituição Federal, arrolando os princípios que regem o ensino, acaba por densificar o princípio da igualdade (previsto de modo amplo no *caput* do art. 5º), estabelecendo que o ensino deverá ser ministrado com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além de prever a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988, grifo nosso). Veja-se que a previsão em comento é cogente e obriga que o Poder Público tome medidas concretas de promoção da educação a todos os indivíduos, sejam eles: crianças e adolescentes⁹, jovens ou idosos.

Especificamente quanto aos jovens, considerados pelo Estatuto da Juventude, Lei 12.852/2013, como sendo as pessoas entre 15 e 29 anos¹⁰, a lei em referência garantiu-lhes, no art. 7º, o direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada; no art. 9º, o direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente. Previu, outrossim, no art. 8º, o

9 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE- ECA- Lei 8.069/1990: “Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

10 Sendo que os adolescentes entre 15 e 18 anos aplica-se, primeiramente, o ECA.

direito à educação superior, em instituições públicas ou privadas, sendo que o § 1º assegurou “aos jovens negros, indígenas e alunos oriundos da escola pública o acesso ao ensino superior nas instituições públicas por meio de políticas afirmativas, nos termos da lei” (BRASIL, 1988).

Abordando sobre educação superior, a Constituição Federal, artigo 207, previu que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988). Sua promoção ficou a cargo da União¹¹, conforme previsão do art. 211 da Constituição, o qual estabelece que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

Então, com supedâneo na autonomia administrativa consagrada às universidades que se observam as primeiras políticas de ações afirmativas efetivadas no Brasil, antes mesmo da publicação da Lei 12.711/2012, como, por exemplo, a previsão de reserva de vagas para negros e pardos efetuada pela Universidade de Brasília (UnB) desde 2004.

Considerando a manifesta polêmica sobre o implemento de ações afirmativas nas universidades federais, o Partido Democratas (DEM) ajuizou em 2009 Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) no STF, a qual tomou o nº 186. A época o DEM impugnou a política de cotas praticadas pela UnB, por entender que afrontava o princípio da igualdade, a meritocracia, além de ferir preceitos fundamentais da Constituição Federal, como os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo, entre outros. Contudo,

11 Assim, conforme §1º: a União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (§1º); os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (§ 2º); e Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio (§ 3º), (BRASIL, 1988).

em 26 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF), em voto de relatoria do Ministro Ricardo Lewandowski, entendeu constitucional o sistema de cotas e as ações afirmativas, sob fundamento de que a instituição de cotas raciais daria cumprimento ao dever constitucional que atribui ao Estado a responsabilidade com a educação. Disse, ainda, o Ministro Lewandowski:

No caso da Universidade de Brasília, a reserva de 20% de suas vagas para estudantes negros e ‘de um pequeno número delas’ para índios de todos os Estados brasileiros pelo prazo de 10 anos constitui, a meu ver, providência adequada e proporcional ao atingimento dos mencionados desideratos. A política de ação afirmativa adotada pela Universidade de Brasília não se mostra desproporcional ou irrazoável, afigurando-se também sob esse ângulo compatível com os valores e princípios da Constituição (STF, 2012).

Assim, por unanimidade, os ministros julgaram improcedente a ADPF. Em outra oportunidade, o STF, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.330-1, relatoria do então Ministro Carlos Ayres Britto, igualmente reconheceu a constitucionalidade da reserva de cotas – ações afirmativas. De seu Voto se extrai:

41. Nessa vertente de idéias, anoto que a desigualação em favor dos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os egressos de escolas privadas que hajam sido contemplados com bolsa integral não ofende a Constituição pátria, porquanto se trata de uma descrímen que acompanha a toada da compensação de uma anterior e factual inferioridade. Isso, lógico, debaixo do primacial juízo de que a desejada igualdade entre partes é quase sempre obtida pelo gerenciamento do entrechoque de desigualdades (uma factual e outra jurídica, esta última a contrabalançar o peso da primeira), (STF, 2013).

Com o exposto, resta evidenciado que o acesso à educação deve ser amplo e efetivo, razão porque as ações afirmativas encontram especial esteio do direito fundamental social à educação. Além disso, conjugando os preceitos constitucionais aos princípios idealizados no ordenamento jurídico brasileiro é fun-

damental reconhecer que toda essa proteção social assegurada no plano formal está longe de ser plenamente verificada no âmbito social, eis que grupos historicamente e socialmente vulneráveis continuam subalternizados. Então, reitera-se assim, a importância das ações afirmativas, visto sua contribuição para a realização dos direitos e princípios constitucionais, pois que além de realizar a igualdade material promovem a diversidade.

2 A FACULDADE DE DIREITO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EXISTENTES NA FURG E O ENSINO DO DIREITO NA DIVERSIDADE CULTURAL A PARTIR DO INGRESSO DOS GRUPOS COTISTAS

A Universidade Federal do Rio Grande, por deliberação do Conselho Universitário (CONSUN)¹² definiu em 2013 a implementação da Lei nº 12.711/2012, com a reserva de 30% do total das 2.281 vagas oferecidas pela Universidade, por curso e turno, ao considerar os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela legislação. Na ocasião, o referido percentual representou o ingresso de 694 estudantes cotistas na instituição. Naquele contexto, já eram vigentes normas internas que tratavam especificamente da situação dos índios aldeados e dos quilombolas, as quais passaram a se conformar como um *plus* em relação àquelas políticas.

Considerando a diferença abissal nos bancos das universidades federais de estudantes brancos se comparados ao número de negros, pardos e índios, e visando dar fomento às escolas públicas, o poder legislativo federal editou a Lei 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012, a qual teve por finalidade promover discriminações positivas e garantir o acesso à educação superior

12 Os Conselhos Superiores da FURG são CONSUN e COEPEA. O Conselho Universitário (CONSUN) é o órgão máximo deliberativo da Universidade, destinado a traçar a política universitária e a funcionar como órgão recursal das decisões tomadas pelo COEPEA; já o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração (COEPEA) é o órgão superior deliberativo da Universidade em matéria administrativa, didático-científica, tecnológica e cultural.

de parte da população que, provavelmente, se não fossem as cotas, não obteriam êxito.

A propósito, sobre o direito à inserção, inerente aos direitos sociais, a doutrina de Farias:

Contrapondo-se à idéia de igualdade na acepção formal (e liberal-burguesa) do termo, que é um dos pressupostos básicos do paradigma da dogmática jurídica, o direito social é, assim, um ‘direito das desigualdades’ ou de ‘discriminações positivas’; mais precisamente, à luz dos problemas discutidos ao longo deste capítulo, é um ‘direito de inserção’ (FARIAS, 2000, p. 273).

Assim, a Lei 12.711/2012, conhecida como a Lei das Cotas, dispôs sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, por meio da reserva de vagas de no mínimo de cinquenta por cento, por curso e turno, para estudantes provenientes de escola pública, e, dentro desse número, para alunos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*, bem como para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Essa determinação, dentro da lógica de transitoriedade das ações afirmativas, deverá ser integralmente cumprida até 30 de agosto de 2016. O Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, teve por fim regulamentá-la.

Note-se que a lei em comento, a qual, repita-se, visa concretizar o princípio da igualdade material por meio da instituição de políticas públicas na área de ensino sob a responsabilidade da União, colocou como elemento de *discrimem* os alunos egressos de escolas públicas. As reservas de vagas para os autodeclarados pardos, negros e índios, além dos de baixa renda, inserem-se neste universo, segundo artigo 3º que segue:

Art. 3º. Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º¹³ desta Lei serão preenchi-

13 Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em

das, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), (BRASIL, 2012).

Dito de outro modo, as cotas para autodeclarados negros, pardos e índios estão inseridas entre as que devem ser oferecidas aos alunos egressos da rede pública de ensino. De modo exemplificativo, utilizando-se uma universidade fictícia do Rio de Janeiro, Estado em que a população de negros, pardos e indígenas alcança 51,8%, que pretenda oferecer 100 vagas, o cálculo para as vagas reservadas dar-se-á da seguinte forma: 50 vagas para ampla concorrência; 50 vagas para o sistema de cotas para alunos da escola pública. Nestes 50 da rede pública, destinam-se: a) 25 vagas para alunos com renda familiar de até 1,5 salários mínimos por pessoa, sendo a.1) 13 vagas para negros, pardos e índios e a.2) 12 para os demais; e b) 25 vagas para os demais cotistas: b.1) 13 para negros, pardos e índios e b.2) 12 para os demais.

Este é, pois, o panorama atual para ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de educação, que segue o mesmo comando (art. 4º da Lei 12.711/2012) e visam promover ações afirmativas para diminuir a histórica desigualdade social. A propósito, com propriedade o jurista Roger Raupp Rios, conceituando ações afirmativas, elucidada:

[...] Uso deliberado de critérios (raciais, étnicos, sexuais, deficiência) com o propósito específico de beneficiar um grupo em situação de desvantagem prévia ou de exclusão, em virtude de sua respectiva condição (racial, étnica, sexual ou deficiência), (RIOS, 2008, p. 158).

A Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) vem aplicando ações afirmativas para ingresso em seus cursos

escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

desde 2009, seguindo o exemplo da UnB, quando o Conselho Universitário (Consun) aprovou a criação do Programa de Ação Inclusiva (Proai), disponibilizando sistema de bônus para candidatos egressos do Ensino Público Fundamental e Médio, para autodeclarados negros e pardos, para pessoas com deficiência e para os indígenas¹⁴. No primeiro ano da realização do processo seletivo, foram oferecidas cinco vagas, com provas aplicadas em diversas cidades do Estado do Rio Grande do Sul.

Em 2013, por meio da Resolução nº 20/2013, o PROAI foi ampliado à luz da Lei 12.711/2012 e passou a ser denominado de PROAAF (Programa de Ações Afirmativas). Por deliberação do Conselho Universitário (CONSUN), definiu-se que, já para 2013, a implementação da Lei nº 12.711/2012, dar-se-ia com a reserva de 30% do total das 2.281 vagas oferecidas pela Universidade, por curso e turno, ao considerar os critérios de renda e étnico-raciais estabelecidos pela legislação. Na ocasião, conforme menção anterior, o referido percentual representou o ingresso de 694 estudantes cotistas na instituição. Naquele contexto, já eram vigentes normas internas que tratavam especificamente da situação dos índios aldeados e dos quilombolas, as quais passaram a se conformar como um *plus* em relação àquelas políticas. Porquanto relevante, seguem alguns artigos da resolução em pauta:

Art. 1º Criar o Programa de Ações Afirmativas – PROAAF, em substituição ao Programa de Ações Inclusivas – PROAI, com a finalidade de promover a democratização do ingresso e permanência de estudantes oriundos de Escola Pública, indígenas, quilombolas e estudantes com deficiência, nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, enquadrados nos termos da presente norma.

14 Disponível em: <<http://www.planetauniversitario.com/index.php/notas-do-campus-mainmenu-73/8150-conselho-universitario-da-furg-aprova-programa-de-a-inclusiva>>. Acesso em: 11 jun. 2015.

Art. 5º Para atender o que dispõe os incisos III e IV do Art. 2º, serão disponibilizadas, através de Processo Seletivo Específico, 10 (dez) vagas a estudantes indígenas e 10 (dez) vagas a estudantes quilombolas para ingresso em diferentes cursos de graduação, cuja distribuição será definida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Administração - COEPEA, ouvidas as comunidades indígenas e as comunidades quilombolas, bem como as Coordenações dos Cursos demandados.

§ 1º As vagas do caput serão criadas, anualmente, e não sendo ocupadas serão extintas.

§ 2º Será assegurado ao estudante indígena e quilombola, ingressante pelo PROAAf, moradia, alimentação, transporte, bolsa permanência e auxílio pré-escola, observadas as Instruções Normativas de cada benefício.

§ 3º As vagas referidas no caput deste artigo são destinadas, exclusivamente, à primeira graduação, cuja verificação será regulamentada no edital do Processo Seletivo Específico (FURG, 2013).

Durante a pesquisa observou-se que a Faculdade de Direito, que tem assento nativo no COEPEA pela sua Direção, além de presença histórica pela Coordenação do Curso de Direito, como representante da 4ª Câmara do mesmo órgão, apresenta-se como protagonista na política de promoção da diversidade, assumindo a disponibilização de vagas para estudantes indígenas e quilombolas cursando a graduação, e inclusive tendo no Programa de Pós-Graduação em Direito, seu Mestrado em Direito e Justiça Social por ocasião dos dois últimos editais de seleção, ano de 2014 e 2015, assegurado vaga pelo Programa de Ações Afirmativas, para ingresso de discente indígena ou quilombola, tendo sido o primeiro programa de pós-graduação da universidade a adotar esta prática.

Destaca-se, neste particular, que o número de vagas a serem oferecidas é debatido ano a ano no COPEA, tendo-se observado, pelo exame das respectivas atas, que não só a Faculdade de Direito, pelos seus representantes, sempre endossou a proposição das referidas vagas pela Reitoria, como se opôs veementemente a qualquer proposição tendente a suprimir, de qualquer forma, este tipo de vaga quando propostas para outras Unidades, que em mais de um momento pretenderam não oferecê-las, como foi o caso da Faculdade de Medicina, que, alegando baixo rendimento dos poucos alunos admitidos, pretendeu não mais ofertar suas vagas.

A presença de estudantes indígenas e quilombolas na Faculdade de Direito da FURG e na Universidade como um todo, desde a adoção das políticas de Diversidade, as Ações Afirmativas, vem desafiando o corpo docente e discente à convivência na prática com temas antes relegados apenas ao plano teórico, o que permite à construção de um ensino mais receptivo as diferenças étnico-raciais presentes no país.

Certamente com as políticas de cotas e os programas de Ações Afirmativas impõe-se uma nova maneira de pensar e produzir conhecimento na universidade, ainda mais na realidade brasileira que teve profunda influência desde a colonização do país pelos saberes e ideologias de matrizes eurocêntricas em detrimento (e porque não dizer, “desprezo”) aos saberes dos povos originários, que antes já habitavam essa terra e que foram historicamente excluídos e subalternizados.

Nesse sentido, há um desafio para a ciência jurídica de pensar uma nova epistemologia para o ensino do direito, para alguns, pós-colonialismo, ou melhor, na perspectiva teórica a qual se filia o presente estudo, “decolonial” como nos sugere Walsh (2009). Explica-se: o termo decolonial com a supressão do “s”, utilizado por Catherine Walsh quer marcar uma distinção com o significado de descolonizar em seu sentido clássico. Conforme explica a autora, não se trata de desfazer o colonial ou revertê-lo, superando o momento colonial pelo pós-colonial, mas sim de

provocar uma postura contínua de transgredir e insurgir. Então, “Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alternativas” (WALSH, 2009, p. 15-16).

Portanto, as ações afirmativas contribuem para a realização do direito social à educação e inaugura um momento novo que possibilita compreender a diversidade cultural presente no país, pelo ingresso de populações segregadas ao longo da história e que dificilmente obtinham acesso ao ensino superior. Aliás, tais políticas de discriminação positivas aliadas ao princípio da igualdade permitem a ponderação de novas soluções jurídicas para a efetividade dos direitos humanos. E em receptividade ao ordenamento jurídico vigente e a luz das reflexões teóricas pertinentes, que a Faculdade de Direito da FURG com seu corpo docente e discente passa a (re)pensar o ensino do direito a partir do ingresso de grupos cotistas.

CONCLUSÃO

Conclui-se sobre a importância da ação social de tal política pública para ampliação do acesso a educação de nível superior e em última análise, para realização da apregoada justiça social, por meio da justiça compensatória (MELO, 2005) que visa integrar e oportunizar o ensino superior a grupos excluídos e marginalizados ao longo da história do Brasil.

O estudo das Ações Afirmativas demonstra-se necessário para compreensão do formato de Estado Social atual e por consequência, do próprio direito social à educação, além de esclarecer as resistências equivocadas e preconceitos acerca do tema, que mantém profunda relação com delicadas questões sociais de desigualdade econômica no país.

Ao problematizar sobre o ensino do Direito no contexto das políticas de Ação Afirmativa no âmbito das ações desenvolvidas pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande buscou-se interpretar a Lei n. 12. 711/2012 em

consonância com o direito à educação e aos princípios da igualdade e da diversidade presentes no texto constitucional. Além disso, verificou-se que a referida lei é cumprida no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande juntamente com outras políticas para manutenção e permanência dos grupos cotistas ingressantes no ensino superior, e com o protagonismo interno das ações no âmbito da Faculdade de Direito.

REFERÊNCIAS

BENEDETTI, Eduardo José Bordignon; LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. Negros e Índios: Ações Afirmativas e a realização da Justiça Social. *Juris*. Rio Grande, n. 17, p. 75-95, 2012.

BIRNFELD, Carlos André H. *Arquitetura Normativa da Ordem Constitucional Brasileira*. Pelotas: Delfos, 2010.

BRASIL. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em agosto de 2014.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. LEI Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm>. Acesso em abril de 2015.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em abril de 2015.

FARIA, José Eduardo. *O direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 2000.

LOBATO, Anderson Orestes Cavalcante. Constituição e Cultura: o direito à diversidade cultural. In: STOLZ, Sheila (Org). *Encontro Anual de Grupos de Pesquisa em Direito da Região Sul do Estado do RS*. Rio Grande: FURG, 2007, v. 1, p. 9-18.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *O conteúdo jurídico do princípio da igualdade*. 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

RIOS, Roger Raupp. *Direito da antidiscriminação: discriminação direta, indireta e ações afirmativas*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2008.

SARLET, Ingo. Dignidade da Pessoa Humana e Direitos Fundamentais. 2ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito/Equador: Universidade Andina Simón Bolívar/Ediciones Abya-Yala, 2009.

DESCONSTRUINDO VERDADES E COLONIALIDADES: PESQUISA EMPÍRICA COMO ESTRATÉGIA NO ENSINO DO DIREITO

Ana Clara Correa Henning¹

Thais Luzia Colaço²

PALAVRAS-CHAVE: antropologia jurídica; pesquisa de campo; ensino do direito.

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico, marcado pelas mesmas características do direito moderno, traz em seu bojo a produção de certas verdades, em que afirma a neutralidade do direito, sua abstração e centralidade legal, cujas decorrências se encontram no papel central ocupado pelo professor e pela leitura de códigos e legislações esparsas. A participação dos alunos não recebe maiores incen-

- 1 Graduada em Direito (UFPel). Especialista em Direito (UNISINOS). Mestre em Educação (UFPel). Mestre em Direito (PUCRS). Doutoranda em Direito (UFSC). Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica (GPAJU) da UFSC. Membro do **Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas (NUER) da UFSC**. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia (FURG).
- 2 Professora Titular da UFSC. Professora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da UFSC. Professora do Curso de Graduação em Licenciatura Indígena Intercultural da UFSC. Doutora em Direito pela UFSC. Pós Doutora em Direito pela Universidade de Sevilha. Coordenadora do GPAJU – Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica da UFSC. Bolsista Pesquisadora do CNPq.

tivos – ou mesmo atenção -, tornando a educação jurídica uma experiência afastada da realidade e da pluralidade de pensamento.

É refletindo sobre tais afirmações que trazemos à tona questionamentos acerca do papel de certos conteúdos desenvolvidos nos cursos de direito. Sua conexão intrínseca com as discussões sobre alteridade é um importante aporte à construção de saberes outros que não apenas a recepção de “verdades” prontas e estabelecidas pelas normatizações de direito estatal.

Veremos, inicialmente, algumas discussões sobre as relações de poder imbricadas no ensino jurídico e as “verdades” que daí decorrem, assim como possibilidades de resistência e de produção de saberes decoloniais por meio de pesquisas empíricas efetivadas por estudantes, dentro das academias. Traremos, nas duas últimas partes deste texto, reflexões a respeito de um projeto de atividade pedagógica, efetivado entre os anos de 2006 e 2013 em um curso de direito no sul do Brasil, que inseriu estudantes de direito em pesquisas de campo, pretendendo alterar as relações de poder inerentes ao ensino jurídico moderno.

1. ENSINO JURÍDICO: RELAÇÕES DE PODER E CONSTRUÇÃO DE VERDADES

Dogmatismo, abstração, neutralidade: características do ensino moderno e, para os fins da presente pesquisa, especialmente do ensino do direito. Os conteúdos ali desenvolvidos dão preponderância à legislação escrita e suas interpretações literais, garantindo centralidade à figura docente. Daí, também, decorrem aulas expositivas e participação estudantil pouco valorizada, restando faculdades de direito que formam, cada vez mais, técnicos aplicadores da lei (LEITE, 2005; HENNING, 2008).

Esse conjunto de práticas pedagógicas que vem sendo aplicado, observa-se, alcança a produção de “verdades” tanto no que diz respeito à educação jurídica quanto ao próprio sistema de direito. Naturalizam-se conceitos e acaba-se esquecendo que o “verdadeiro” também foi invenção humana:

O que é, pois, a verdade? Um exército móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de realizações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas, e que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força sensível, moedas que perderam o seu valor de troca e agora são levadas em conta apenas como metal, e não mais como moedas. Ainda não sabemos de onde provém o impulso à verdade: pois, até agora, ouvimos falar apenas da obrigação de ser veraz, que a sociedade para existir, institui, isto é, de utilizar as metáforas habituais; portanto, dito moralmente: da obrigação de mentir conforme uma convenção consolidada, mentir em rebanho num estilo a todos obrigatório. O homem decerto se esquece que é assim que as coisas se lhe apresentam; ele mente, pois, da maneira indicada, inconscientemente e conforme hábitos seculares – e precisamente *por meio dessa inconsciência*, justamente mediante esse esquecer-se, atinge o sentimento de verdade [itálicos no original] [grifamos] (NIETZSCHE, 2008a, p. 36-37).

Tem-se toda uma organização social perpassada por relações de poder e de saber que constroem uma “ordem do verdadeiro” e que afetam as mais variadas dimensões: política, econômica, educacional, jurídica, dentre outras tantas. Frente a isso, é de se perguntar, na esteira de Sandra Corazza (2002), que verdades e que subjetividades vêm sendo construídas pelos currículos dos cursos de direito?

Essa é uma questão ainda mais complexa quando se observa heranças do período colonial persistentes em nossos fazeres acadêmicos. A colonialidade do saber produz e hierarquiza conhecimentos, deixando pouco espaço para saberes locais na busca por conteúdos e pesquisas de cunho universalizante, e, no tema objeto deste artigo, imbricados pelas características acima delineadas do direito moderno e de seu ensino. Cabe, aqui, observar que poder colonial e colonialidade não são sinônimos:

Esta, nascida com aquele, abraça toda uma dimensão cultural, política, sexual, econômica que grupos considerados subalternos constroem a partir da visão de mundo de seus colonizadores. Eventualmente, a colonização terminará, como de fato ocorreu na América Latina. Mas disso não decorre a superação das relações de colonialidade engendradas nas ex-colônias. A subalternidade cotidianamente vivenciada entrelaça-se com a identidade do grupo; sua condição de não-europeu o hierarquiza nas mais diversas áreas: organização do trabalho, sexualidade, etnia, espiritualidade, epistemologia, linguagem (HENNING; COLAÇO, 2014, p. 09).

Partindo do pressuposto foucaultiano de que onde há relações de poder, há resistência (FOUCAULT, 2014b), fala-se em diversos projetos descoloniais, tantos quanto o número de culturas que sofreram – e ainda sofrem – com a ferida colonial. Há, ressalte-se, uma escala entre tais experiências, pois a descendência europeia em um argentino, por exemplo, o faz muito diferente de um *aymara*, de descendência nativa. Entretanto, a experiência de “estar entre lugares” é sentida por ambos, em um jogo de presença/ausência. O caminho a ser trilhado começa na análise dos pensamentos locais à compreensão dos problemas existentes na América Latina – a palavra-chave é “estar” e não “ser” (MIGNOLO, 2008a).

Entretanto, a missão universalizante da qual o campo do direito está imbuído, o faz concentrar seus discursos, de forma geral, em teorizações abstratas e pretensamente neutras, com forte tendência à homogeneização. As experiências mais delimitadas em tempo e lugar ficam à margem de tais investigações, e autores e pesquisadores latino-americanos recebem pouca atenção, predominando a literatura jurídica europeia ou norte-americana. Dessa forma, “os conceitos ocidentais de estado, democracia, direitos humanos, entre outros, foram com o decorrer do tempo universalizados, silenciando muitos saberes e práticas anteriores à colonização” (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012, p. 19).

Tais constatações nos levam a questionar o papel desempenhado pelas disciplinas propedêuticas e dogmáticas tanto no

currículo quanto no cotidiano de sala de aula. Especialmente, pergunta-se por formas de resistência dentro dessas relações de poder acima referidas que possam ser construídas por meio de aportes teórico-práticos nos conteúdos curriculares desde o primeiro ano do curso.

2. PESQUISA DE CAMPO, PRODUÇÃO DE SABERES E RESISTÊNCIAS: POSSIBILIDADES DECOLONIAIS

A ciência moderna, também por meio de teorias antropológicas, utilizando-se do método comparativo categorizava as sociedades de acordo com suas normatizações, considerando umas como jurídicas, outras, meramente fruto de costumes (em contraposição aos contratos escritos), tradições e religiosidade. Inúmeros autores chegavam a tais conclusões através de relatos de viagens, de missionários, de comerciantes, de funcionários coloniais, sem nunca, de fato, terem realizado estudos nas sociedades sobre as quais escreviam, no que veio a ser denominada de “pesquisa de gabinete”, situados em um lócus de fala pretendendo-se universal (COLAÇO; DAMÁZIO, 2012).

Hoje, entretanto, estudos vem ressaltando a contingencialidade da construção dos saberes. Nesse sentido:

[...] o conhecimento é sempre uma certa relação estratégica em que o homem se encontra situado. É essa relação estratégica que vai definir o efeito de conhecimento e por isso seria totalmente contraditório imaginar um conhecimento que não fosse em sua natureza obrigatoriamente parcial, oblíquo, perspectivo. O caráter perspectivo do conhecimento não deriva da natureza humana, mas sempre do caráter polêmico e estratégico do conhecimento. Pode-se falar do caráter perspectivo do conhecimento porque há batalha e porque o conhecimento é o efeito dessa batalha (FOUCAULT, 2005, p. 25).

Permeada por tais embates de poder, assume-se a impossibilidade de uma construção universal do que seja “a verdade”.

As pesquisas desenvolvidas tornam-se mais aproximadas das realidades locais e do próprio entorno da vivência dos pesquisadores. A alteridade torna-se um elemento importante na perspectiva adotada e conduz às mais diversas indagações sobre estratégias jurídicas de inclusão/exclusão.

Indaga-se, cada vez mais, sobre as condições de produção do saber e de elaboração textual. Teorizações no âmbito latino-americano, por exemplo, as análises de poder deslocam-se do Estado para a comunidade, reconhecendo a força das diversas nações conviventes em um mesmo território. Observa-se a reivindicação de direitos epistêmicos próprios dessas localidades, afirmando a diferença como similaridade humana, e o exercício destes por seus próprios destinatários, para além da mera aceitação daquilo que é oferecido por outros (MIGNOLO, 2008a).

Percebe-se, assim, o quão rico e importante pode se tornar o ensino do direito. A experimentação de diferentes perspectivas de mundo, das possibilidades de interconexão entre o “um” e o “outro”, da percepção de verdades formuladas pelos sistemas jurídicos podem ser estratégias de resistência ante aquelas características do direito moderno e da educação jurídica contemporânea. Nesse sentido, tornam-se ferramentas para a construção de um pensamento decolonial, o qual corresponde a:

[...] un proceso de descolonización del conocimiento y de la formación de subjetividades que mantiene, legítima y naturalizada, la colonialidad del poder mundial. “Desprenderse” no significa retirarse a la selva o a la montaña para vivir como ermitaños sino que significa desprenderse de las reglas del juego y comenzar a jugar otro juego [aspas no original] (MIGNOLO, 2008b, p. 19).

Diversas práticas diferenciadas vem tomando força no interior das academias de direito, desenvolvidas tanto em disciplinas propedêuticas quanto no interior das componentes curriculares dogmáticas. São atividades que investigam e discutem o dogmatismo jurídico, direitos humanos, sistema prisional, violência doméstica, formas alternativas de resolução de conflitos,

propriedade tradicional, legislação antidrogas. Enfim, inúmeros temas que, desnaturalizados pelos olhares da pesquisa empírica, suscitam debates e vivências compartilhadas. É sobre algumas dessas práticas que discorreremos nas seções subsequentes.

3. “CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE”³: PERCEPÇÃO SOBRE O DOGMATISMO, A ABSTRAÇÃO E A TECNICIDADE DO DIREITO MODERNO

O projeto “Conhecimento prudente para uma vida decente”³ foi efetivado entre os anos de 2006 e 2013 em um Curso de Direito no sul do Brasil. Teve por objetivo inserir os alunos em campo, a fim de elaborarem pesquisas sobre temas sociais e jurídicos locais, desenvolvendo métodos qualitativos de pesquisa. Iniciado os trabalhos no primeiro semestre, na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Direito, os grupos de discentes (de seis a oito alunos) tinham como primeira tarefa a produção de projetos de pesquisa a partir de artefatos culturais entregues em sala de aula pela professora: poemas, músicas, peças teatrais, reproduções de pinturas, literatura.

No decorrer do segundo semestre de cada ano letivo, as pesquisas de campo eram concretizadas, sob orientação de três docentes, responsáveis, respectivamente, pelas disciplinas de Antropologia Jurídica, Sociologia Jurídica e Direitos Humanos. Os alunos, assim, elaboravam os instrumentos de pesquisa e partiam para a investigação empírica. Pretende-se, aqui, apresentar alguns resultados desse projeto auferidos por uma pesquisa qualitativa com vinte e um desses alunos e dois professores participantes que, voluntariamente, se dispuseram a ser entrevistados. O método utilizado para tal pesquisa foi de entrevistas qualitativas, por meio de aplicação de um roteiro semi-estruturado, aplicado a seis grupos focais (HENNING, 2008).

3 Título inspirado na obra de Boaventura de Sousa Santos, “Um discurso sobre as ciências” (SANTOS, 2001).

Uma das indagações que foram feitas aos entrevistados referia-se a como percebiam o direito antes de realizarem as pesquisas de campo. Em sua grande maioria (vinte alunos), as respostas foram a de que entendiam a regulação jurídica social restrita à aplicação da letra da lei. A Aluna 4 – A4 – do grupo que investigou o ensino jurídico universitário – afirma:

A4: Eu achava que era, tipo, a Constituição, a lei, tipo, que era aquilo ali [...] Eu só achava que era uma instrução e que tinha que seguir aquilo ali sabe, e que não tinha uma outra opção, era aquilo ali, aquilo ali e ponto. Tô falando bem o que eu achava que era. Eu achava, ainda bem que não é, né? Mas eu achava.

A percepção de que o direito possui forte lastro na abstração e na dogmática também pode ser observada na fala do Aluno 18 – A18 –, cujo grupo estudou a territorialidade quilombola e seu direito de propriedade como direito fundamental constitucional. Quando indagado a respeito da utilização dos resultados de pesquisa em disciplinas técnicas, lecionadas a partir do terceiro semestre do Curso, ele afirmou:

A18: Nem sempre é bem aceito [a discussão nas disciplinas dogmáticas sobre a pesquisa realizada pelos alunos]. Tem uns professores que só querem ver o seguinte: “Não, mas ao que é que ele tem direito? É a isso que eles têm direito?” O colega escreveu um negócio pra um professor e aí começou a apresentar: “Aqui é o cemitério de lá”, identificou que ali morava tal pessoa naquelas terras, há tanto tempo. O camarada nem deu bola pra aquela história. Ele quer saber o quê que eles tinham direito de fato.

Essa postura pouco reflexiva de alguns professores, entretanto, estende-se em grande parte, ao corpo de profissionais atuantes nas diversas áreas jurídicas. O que não causa surpre-

sa, pois também eles estão imbricados nessa teia de saber/poder acadêmica. O diálogo que segue é proveniente dos alunos que compõem o grupo cuja temática era os procedimentos de mediação em direito de família brasileiro, tendo escolhido como sujeitos de pesquisa os magistrados das varas de direito de família da cidade:

A11: Na verdade acho que é um conhecimento muito fechado, sem oportunidade de se abranger, nem para nos ouvir eles poderiam... primeiro, mandaram deixar para assessora que ia analisar, depois não podia [ter] filmagem, não podia gravação, então não podia nada, não podia falar.

A7: Mas acontece que um dos juízes que a gente intencionava entrevistar nem o e-mail respondeu, passou para o estagiário responder com a desculpa que tinha compromissos com as eleições da AJURIS [Associação dos Juizes de Direito do Estado do Rio Grande do Sul], então a gente já vê quais são as prioridades dos juízes.

A8: Mas, na verdade, a gente acabou tendo também a resposta, indiretamente [...] Que o direito é positivista, o que vigora muito ainda é positivista, a falta de conhecimento dos outros meios extrajudiciais, de mediação, pra deixar menos oneroso à justiça e chegar ao povo, né?

A7: Mas acontece que talvez por eles não terem contato com essa oportunidade que a gente teve, de aprender a enxergar o direito de outra maneira é que eles se posicionaram dessa maneira. Acho que é compreensível dentro do contexto social.

Tais resultados fazem eco àquelas características de abstração, dogmatismo e apego à técnica legal na organização do sistema jurídico e do ensino do direito no Brasil, herdados de

uma episteme colonialista que ainda possui forte influência na contemporaneidade. A hierarquização de conhecimentos e de pessoas está imbricada nos resultados das pesquisas de campo referidas.

4. “NÓS MESMOS FIZEMOS A NOSSA PRÓPRIA CABEÇA”: VERDADES OUTRAS E PESQUISA EMPÍRICA COMO FERRAMENTA DE DECOLONIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

As práticas pedagógicas oriundas do projeto sob análise enfrentaram uma série de dificuldades: estrutura institucional burocratizada, tempo hábil para finalização dos trabalhos, para uma adequada orientação, o grau de dificuldade das leituras indicadas aos alunos e das avaliações finais – efetivadas por meio de bancas de avaliação -, para citar algumas delas. No entanto, as respostas auferidas por meio dos grupos focais revelaram vários pontos positivos na inserção dos alunos em trabalhos de campo (HENNING, 2008).

O protagonismo discente e a conseqüente modificação na relação de poder entre professor-aluno, é ressaltada pelo Aluno 7:

A7: Acredito que, aqui pra todos que estão presentes, que podem falar da sua vida acadêmica, mas acho que todo mundo desenvolveu um trabalho dentro da sala de aula, que sempre teve como fonte: livros, revistas, jornais, em fim, *internet*, mas nunca uma fonte de informação tão por essência, tão rica, tão única por essência como foi a informação que a gente obteve na aplicação dos questionários, na sociedade. Foi muito bom poder trabalhar com dados e ter nossas próprias conclusões, baseadas numa informação que nós obtivemos por nós mesmos, que fez a nossa própria cabeça. Digamos assim, porque nós mesmos fizemos a nossa própria cabeça.

Por meio da pesquisa de campo, os estudantes entraram em contato com saberes populares, em realidades que não conheciam, tendo que desenvolver estratégias de investigação em grupo. Isso também proporcionou a negociação entre os colegas e a divisão de tarefas, como segue:

A21: Foi assim a esquematização do trabalho. Todo mundo competente [risos], todo mundo diverge. Saiu um esqueleto: a escola evolucionista, a escola estruturalista, direitos humanos, direito de propriedade. Quê que a gente fez? A gente dividiu certinho para cada um, cada bloco, e o camarada tinha que se virar. “O autor é mais ou menos este aqui, te vira. Depois tu traz, que a gente se reúne e vamos ler e concordar.”

A18: E daqui a pouco alguém precisava de alguma coisa e outro tinha visto uma revista antiga, um livro, exatamente o que o outro precisou.

A20: O nosso problema é que cada um pensava uma coisa... já trancava: “Não, não é assim”. Daqui a pouco outro concordava, outro discordava, uma guerra quase.

A21: É, mas o grupo ficou muito forte mesmo, o pessoal ficou muito amigo.

A19: Por mais que a gente discutisse certas questões, a gente usou isso positivamente pra fortalecer o grupo e terminar a parte do projeto.

Com o passar do tempo, os alunos se embrenharam na tarefa de desconstrução e reconstrução de outras verdades, que não unicamente aquelas aprendidas nos manuais de direito:

A19: Essa pesquisa também mostrou pra gente que nem tudo é só o que a gente estuda. Ali é teoria, mas a gente viu na prática como é que é. Não que nem tá no livro, que tá na lei. A gente viu

que o que a lei diz não acontece lá [...] Com certeza, mudei bastante. Antes, quando a gente fez o vestibular, imaginava que o direito é o que tava escrito, mesmo que esteja distante da sociedade, é aquilo ali. Agora, com certeza, eu notei que a gente pode mudar um pouco a trajetória. Não é só aquilo que está escrito. Antes eu pensava: “ninguém vai mudar nada”.

A21: Melhora a argumentação tu vendo a realidade das pessoas [...] tu não podes te basear só pelo escrito. Tu te obrigas a achar a ciência social para encontrar uma saída para a situação.

A intenção dos professores envolvidos foi, entre outras finalidades, a de possibilitar o (re)conhecimento, por parte dos alunos, das relações que perpassam a produção das normas jurídicas e a própria “verdade” constituída pelo sistema de direito. A seguir, a fala de um dos professores sobre o fundamento em instigar os alunos à pesquisa empírica:

P2: Eu acho que é impossível pensar direito desvinculado: economia, história e isso depois da base do materialismo histórico. Claro que não é aquela leitura simplista dum instrumento, dum aparato superestrutural, mas a necessidade de compreender o fenômeno jurídico como um fenômeno social, relacionado com toda essa complexidade da vida cotidiana. Especialmente num mundo globalizado [...].

O mesmo professor segue, exemplificando a relação desse pensamento com a prática de campo:

P2: Quando nós fomos entrevistar, eu participei da pesquisa de campo do pessoal dos sindicatos, e nós fomos [em uma grande rede de supermercados com filial na cidade]. Quando nós falamos

o que era e começamos a falar no sindicato, o funcionário do gerente de plantão - porque todos são gerentes hoje em dia, o sujeito parecia o Conde Drácula quando enxerga alho e crucifixo. E nós tivemos que ir para a garagem do prédio pra entrevistá-los e eu aproveitei aquela oportunidade já para conversar: olha tão vendo o que é o mundo da empregabilidade, o mundo das oportunidades, né? Na verdade tem um tolhimento de toda e qualquer possibilidade, pra ganhar um salário miserável, pra fazer um trabalho maçante, diariamente... e todos os entrevistados, todos não, mas a grande maioria, com medo do resultado da pesquisa, que fossem expor nomes ou coisa assim, com medo de perder o emprego. Isso foi impactante pra eles [os estudantes].

A importância desse tipo de pesquisa para os alunos no início do Curso é ressaltada, por sua vez, pela professora entrevistada:

P1: Eu acho que ela é muito necessária, exatamente pra isso, pra quebrar o formalismo. Os alunos do Direito, mesmo às vezes nos primeiros anos, eles são mais críticos e a formalidade do curso os deixa muito técnicos no final do curso; então eu acho que a pesquisa é uma coisa que pode contribuir bastante pra que isso não aconteça.

Percebe-se, por meio desses pequenos relatos, que há uma grande possibilidade de, ainda que no interior de uma mesma ordem discursiva, realizar resistências cotidianas às relações de poder/saber estabelecidas pelo meio acadêmico-jurídico. A decolonialidade, como bem observa Mignolo (2008b) não é o rompimento com a modernidade – na qual estamos todos imersos – mas uma procura cotidiana e incessante para “começar a jogar um outro jogo”, influenciando na elaboração de suas regras.

CONCLUSÃO

As relações de colonialidade de poder e de saber, herdadas do passado colonial, perpassam inclusive pela pedagogia jurídica. Conforme salientamos, a abstração, o apego à letra da lei e o desejo de neutralidade empobrecem o ensino do direito, tolhendo a reflexividade dos alunos. A preeminência da técnica – sob o alegado domínio do professor - em detrimento da participação discente faz com que os currículos formem meros aplicadores do direito escrito, em uma sociedade construída por pluralidades de culturas e expressões.

A pesquisa de campo, entendemos, proporciona aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos empíricos acerca do contexto em vivem e no qual irão atuar como profissionais. Nas falas dos entrevistados, pode-se observar a modificação das percepções sobre o papel sistema jurídico e a do próprio ensino do direito. Nesse sentido, cria espaços de resistência e de alteridade, possibilitando a desconstrução de “verdades” e a produção de saberes decoloniais.

REFERÊNCIAS

COLAÇO, Thais Luzia; DAMÁZIO, Eloise da Silveira Petter. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. **O Que Quer um Currículo: Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

HENNING, Ana Clara Correa. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prá-**

tica de pesquisa jurídica do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. 2008. Disponível em:

http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1710/1/Ana_Clara_Correa_Henning_Dissertacao.pdf. Acessado em 15 de setembro de 2015.

HENNING, Ana Clara Correa; COLAÇO, Thais Luzia. Percepções iconológicas do eurocentrismo e direito decolonial. **Anais do II Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**, realizado nos dias 26 e 27 de outubro de 2014. Disponível em: http://zerocode.com.br/hosted/imagensdajustica/GT-6/HENNING_ANA_CLARA.PDF. Acessado em 15 de setembro de 2015.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Ensino Jurídico, Pedagogia e Avaliação: Contribuições para Pensar o Projeto Pedagógico do Curso de Direito a partir de uma Experiência Brasileira. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Agostinho Neto**, Luanda, Angola, v. 6, p. 47-60, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade *em* política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008a.

MIGNOLO, Walter D. La opción descolonial. **Letral**, n. 01, p. 04-22, 2008b.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12 ed. Porto: Afrontamento, 2001.

LEGITIMANDO DESIGUALDADES: A ELITIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO COMO EXPRESSÃO DE SEU CARÁTER COLONIAL

Camila Damasceno de Andrade¹

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdade social; elitização; ensino jurídico.

INTRODUÇÃO

Os modelos tradicionais de ensino jurídico espelham a elitização intrínseca à maior parte dos cursos de graduação em Direito do Brasil. Embora o ensino superior seja um reflexo das contradições imanentes à realidade brasileira, o curso de Direito finge contorná-las, tornando o ensino jurídico totalmente aséptico. Considerando, entretanto, que é possível identificar os principais problemas estruturais da sociedade no universo institucional dos cursos superiores do Brasil, o curso de Direito não se traduz numa feliz exceção a essa problemática. Ao contrário, ele radicaliza essa realidade ao reproduzir intensamente a universalidade das desigualdades sociais.

A partir desses pressupostos, este trabalho objetiva transgredir a discussão puramente acadêmica em relação ao ensino jurídico. Compreendendo que o enfrentamento dos problemas que cercam a referida temática deve ocorrer numa perspectiva polí-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGD/UFSC).

tica, sustenta-se a necessidade de uma mudança de caráter qualitativo, apta a orientar uma práxis transformadora. Utilizando o método indutivo, esta pesquisa problematiza a questão da elitização do curso de Direito e dos seus reflexos no ensino jurídico.

Adota-se a sociologia da educação de Pierre Bourdieu como marco teórico para a construção da presente pesquisa, resguardadas as devidas limitações que o saber europeu, ainda que crítico, tem numa realidade como a brasileira. Nesse diapasão, o tópico introdutório pretende esclarecer alguns elementos primordiais que encabeçam a teoria bourdieuniana, o que é feito com o objetivo de que tais conceitos-chave desempenhem a função de plano de fundo teórico para as reflexões acerca do ensino do Direito que são posteriormente realizadas. Nos trilhos dessa proposição, tem-se a pretensão de esclarecer, especificamente, as noções de capital cultural e de arbitrário cultural trabalhadas por Bourdieu, além de relacionar tais categorias com a questão educacional.

Na sequência, adentra-se propriamente no tema da elitização do curso de graduação em Direito e do próprio ensino jurídico, sustentando-se que tal fenômeno é expressão do caráter colonial predominante no meio acadêmico. Esse caráter pode ser percebido em razão da recorrente imposição de valores hegemônicos e exógenos no seio político do ambiente universitário.

Por fim, após o exame da elitização intrínseca ao cenário acadêmico dos cursos de Direito, torna-se necessário indagar o que é possível fazer para modificar essa realidade. Quais propostas podem ser efetivamente transformadoras da lógica perversa que comanda o ensino jurídico tradicional? Quais alternativas ao modelo estabelecido podem efetivar uma ruptura entre ensino e colonização dos saberes? Diante das referidas questões, esta pesquisa propõe a adoção de um ensino jurídico e de um modelo de curso de Direito de viés pós-colonial. Almeja-se, com isso, romper com as cognições hegemônicas trazidas de fora e, a partir daí, lançar luz em direção àqueles que são invisibilizados e marginalizados no contexto das relações sociais cotidianas.

1 SISTEMA DE ENSINO E DESIGUALDADES

Até meados do século XX, a problemática que envolvia as desigualdades escolares era encarada pela sociologia da educação a partir de uma ótica funcionalista, embasada em noções características do senso-comum que atribuíam à escolarização formal o emancipador papel de instrumento de transformação social e de promoção de mobilidades sociais através da democratização do ensino. Assim, a escolarização era vista como essencial ao processo de superação do atraso econômico e dos privilégios sociais, porquanto era entendida como uma oportunidade de crescimento concedida igualmente a todos que a ela tivessem acesso (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Outrossim, acreditava-se que a escola e, também, a Universidade, funcionavam como instrumentos de promoção de justiça social e de meritocracia, dado que, a partir do momento em que o indivíduo nelas ingressava, passava a competir com os demais alunos em condições iguais, porque todos receberiam tratamento igualitário dentro dessas instituições, sem autoritarismos ou favorecimentos aos já beneficiados do ponto de vista econômico.

O ensino escolar e universitário, nesse sentido, difundiria um conhecimento objetivo, centrado na razão e na ciência, e, sendo oferecido por instituições públicas e gratuitas, estaria disponível a todos que nele se interessassem, superando, com isso, os privilégios adscritos. Os alunos, ao se depararem com tal neutralidade institucional, competiriam entre si em iguais posições e as diferenças entre os seus desempenhos somente existiriam em razão de suas maiores ou menores habilidades individuais. A consequência dessas diferenças de talentos seria o sucesso escolar dos mais habilidosos, que, por uma questão de justiça, posteriormente tenderiam a alcançar as posições consideradas mais prestigiosas na hierarquia social (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16).

Nessa perspectiva, a escola e a Universidade, enquanto instituições equânimes, avaliariam os seus alunos a partir de crité-

rios puramente racionais, superando, com fulcro na meritocracia, as relações verticalizadas imperantes ao tempo das sociedades estamentais.

A partir da década de 1960, por sua vez, as conotações positivas da escolarização são postas em dúvida e a propalada concepção meritocrática da instituição de ensino entra em crise, o que inaugura uma postura pessimista no lugar da interpretação antes adotada. A divulgação dos resultados de uma série de pesquisas quantitativas relacionadas ao âmbito educacional foi determinante para essa ressignificação, uma vez que demonstraram, em síntese, que os desempenhos escolares eram profundamente determinados pela origem social dos alunos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16-17).

Ademais, a expansão do sistema educacional público e gratuito trouxe consigo uma geração de estudantes frustrados com os seus destinos escolares, dado que, com a massificação do ensino, a obtenção dos títulos acadêmicos deixou de receber a valorização de outrora, não concedendo aos seus portadores o retorno social e econômico aguardado. É quebrada a promessa de ascensão social através do ensino e, vendo as suas expectativas malogradas, os portadores dos desvalorizados diplomas escolares passam a gradualmente contestar o sistema educacional e a sua aparente neutralidade (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 17).

Embora a perspectiva funcionalista não tenha sido imediatamente rejeitada, os fatores referidos tiveram o condão de minar, aos poucos, as otimistas expectativas depositadas no sistema de ensino, bem como fizeram emergir a desconfiança no que se refere à alegada meritocracia resultante da igualdade de oportunidades dos alunos frente à escola. Diante dessa conjuntura de contestação social, Pierre Bourdieu apresenta um novo paradigma científico no campo sociológico da educação, propondo uma reinterpretação das funções e objetivos do sistema de ensino radicalmente oposta à perspectiva até então adotada.

Partindo da premissa de que a desigualdade social deve perpassar todas as análises relativas à educação, Bourdieu vai contra a visão funcionalista que encara a escola como um instrumento criado para democratizar o acesso ao ensino. Criticando arduamente o imaginário liberal que vê na meritocracia a variável determinante para o bom ou mau desempenho acadêmico, o autor rejeita a ideia de que os indivíduos competem em condições iguais dentro da escola e somente aqueles que se destacam em razão de seus talentos individuais são levados a avançar nas suas carreiras escolares, alcançando, invariavelmente, patamares sociais mais elevados. Segundo essa perspectiva, a escola e a Universidade seriam instituições neutras que propagariam um conhecimento universal e objetivo e promoveriam mobilidades sociais em função do mérito daquele que ascende (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 16-17).

Bourdieu contraria essa concepção otimista e a divulgação de sua teoria revela que, por trás da ilusória aparência de justiça social, igualdade e meritocracia, o sistema de ensino escondia reprodução e legitimação das desigualdades sociais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 13). A educação, anteriormente tida como instância democratizadora das relações sociais e libertadora dos privilégios estamentais, converte-se, a partir das teses propostas por Bourdieu, numa instituição a serviço da lógica do capital, responsável por manter na subalternidade os deserdados da sociedade em razão de sua origem. Em outras palavras, a escola e a Universidade passam de instituições justas e bem-feitoras a promotoras de controle social e de violências simbólicas. Assim, ao invés de abrir caminhos aos membros das classes pobres e médias, a escolarização reforça as hierarquizações, selecionando os mais abastados para as posições mais conceituadas social e economicamente.

Defronte a esse contexto, a fim de aclarar a compreensão das exposições realizadas, Bourdieu fundamenta as suas assertivas com base em dois conceitos essenciais de sua teoria, quais sejam, as noções de capital cultural e de arbitrário cultural.

1.1 Capital Cultural

Considerando os alunos como atores socialmente constituídos e não como indivíduos isolados que competem igualmente na instituição de ensino, Bourdieu parte da premissa de que cada um deles traz consigo bagagens sociais e culturais diferenciadas. Por esse motivo, a obtenção de diferentes níveis de sucesso entre os alunos e as diferenças entre os seus desempenhos ao longo de seus percursos escolares não podem ser explicados a partir de critérios biopsicológicos, porque é a origem social dessas pessoas que as torna mais ou menos aptas ao bom desempenho escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 18-19).

Nessa senda, contrapondo-se ao subjetivismo, Bourdieu nega que os sujeitos sejam dotados de excessiva autonomia na condução de suas atitudes. De igual maneira, não teriam a consciência necessária das implicações resultantes de suas condutas, já que são as condições objetivas que explicam o curso da experiência prática subjetiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 22).

O autor, entretanto, também se afasta das teorias objetivistas, afirmando que, apesar de o comportamento individual ser socialmente determinado em seus menores detalhes, a ação das estruturas sociais sobre as condutas humanas parte do interior do sujeito, originando-se com a introdução do indivíduo no ambiente familiar, ainda em tenra idade. Sua posição dentro da hierarquia social é assentada desde o seu o nascimento e a sua formação inicial se dá com a incorporação de um conjunto de disposições que passam a reger suas condutas ao longo dos anos. Por outras palavras, ainda que as normas sociais tenham o potencial de condicionar as ações individuais, a sua estrutura é, em sua gênese, moldada pelo próprio sujeito e não externa a ele (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 24-25).

Ao negar o caráter autônomo da sujeito, Bourdieu afirma que o indivíduo é caracterizado não por uma identidade abstrata e reflexiva, mas por uma bagagem cultural auferida socialmente. Composta por elementos internos e externos ao sujeito, essa ba-

gagem influencia diretamente o seu percurso escolar, podendo ser posta a serviço de seu sucesso ou de seu fracasso. Dentro dessa bagagem podem ser incluídos componentes objetivos, correspondentes às três formas de capital elencadas por Bourdieu. O capital econômico, em primeiro lugar, é aquele que pode ser tomado propriamente em termos monetários, sendo caracterizado pelos bens e serviços acessíveis através do dinheiro. O capital social, por sua vez, pode ser apreendido nas relações sociais, nas relações do sujeito com a sua família e com a comunidade em geral, sendo definido como maior ou menor a depender do nível de influência que os relacionamentos mantidos pela família do sujeito têm na sociedade. Por fim, o capital cultural institucionalizado diz respeito, basicamente, aos diplomas escolares auferidos pelo indivíduo (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 20-21).

No que se refere aos elementos subjetivos de sua bagagem social, pode-se elencar o que Bourdieu intitula de capital cultural incorporado, que ocorre quando o conjunto desses elementos passa a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo. Assim, o maior ou menor contato que o sujeito tem com a chamada cultura geral, com a arte, com a música, o domínio maior ou menor de seu idioma vernáculo e de línguas estrangeiras é o que determina a maior ou menor quantidade de capital cultural em sua forma incorporada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

Nesse diapasão, cabe observar que esta última espécie de capital constitui o elemento mais impactante da bagagem cultural do indivíduo no que diz respeito aos rumos que serão tomados pelo seu destino escolar. Isto é, os fatores puramente econômicos, ainda que fundamentais, não recebem, na teoria bourdieuniana, o mesmo peso que os fatores puramente culturais. Ao afirmar que estes representam a principal explicação para as desigualdades escolares, o autor pressupõe que a posse de capital cultural propicia um melhor aprendizado na medida em que funciona como um elo entre os conhecimentos familiares e sociais daquele indivíduo e os conhecimentos por ele recebidos no meio escolar.

Isso não significa, contudo, que aqueles dotados de maior capital econômico não se encontram em posição favorecida, dado que o capital econômico funciona como principal meio de acesso e acumulação das demais espécies de capital (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 21).

1.2 Arbitrário Cultural

Não sendo instrumentos neutros, a escola e a Universidade escalonam e classificam os alunos com base em sua origem social, elegendo, arbitrariamente, a cultura e os valores dominantes como superiores e exacerbando diferenças pessoais a ponto de convertê-las em autênticas desigualdades (DEMO, 1999, p. 10). Numa sociedade capitalista, a cultura dominante está rigorosamente presa às suas elites, impondo o seu discurso no meio acadêmico. Ainda que de forma dissimulada, esse discurso é transmitido através dos currículos escolares e fatalmente se transporta para uma prática que realimenta as desigualdades a todo instante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 29).

Observa-se, ainda, que mais do que reproduzir em seu interior toda a estrutura classista do sistema dominante, a escola cumpre o papel fundamental de legitimar as desigualdades e dominações ao escondê-las por trás do manto da meritocracia, corroborando o imaginário liberal que vê nas diferenças acadêmicas questões cognitivas e biológicas, relacionadas aos dons e talentos individuais dos alunos, e não efetivas desigualdades de oportunidades.

Para formular o seu raciocínio, Bourdieu trabalha com a noção de arbitrário cultural, aproximando-se de uma visão antropológica do conceito de cultura. Ao refutar a ideia de uma forma ideal de cultura, o autor entende que, em meio à imensa variedade cultural existente, não é possível definir um complexo cultural como superior ou inferior ao outro, uma vez que as culturas humanas não podem ser hierarquizadas, muito embora frequentemente o sejam.

Os códigos culturais, enquanto conjugados de normas, símbolos e significados partilhados por um conjunto de indivíduos, podem se manifestar de diferentes maneiras em cada comunidade e essas diferenças não podem ser enquadradas em relações verticalizadas, porque representam apenas modos diversos de socialização e convivência (LARAIA, 2001, p. 62).

Não havendo uma cultura que possa ser definida como superior a nenhuma outra, os valores que orientam os comportamentos e condutas de cada grupo de indivíduos seriam arbitrários por definição, isto é, não estariam pautados em razões universais e inquestionáveis, não podendo, portanto, ser apreendidos como melhores ou piores do que quaisquer outros. No entanto, a cultura transmitida pela instituição escolar, apesar de igualmente arbitrária, é socialmente reconhecida como racional e legítima, o que não só deprecia os valores que não se coadunam com a cultura escolar, como também a eleva a um falso patamar de superioridade e universalidade (BOURDIEU, 2012, p. 26-29).

O ponto nevrálgico da interpretação de Bourdieu está no fato de que a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser explicada a partir de um diálogo entre as relações de poder e de dominação entre as classes sociais e as relações entre os vários arbitrários em disputa numa dada sociedade. Em uma sociedade classista, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponde à força atribuída à classe social que o sustenta. Isso significa, por sua vez, que os valores arbitrários capazes de se impor como legítimos são, justamente, os valores que orientam a classe social dominante. Em última instância, o arbitrário cultural escolar, socialmente aceito como racional, objetivo e legítimo, corresponde, basicamente, à cultura das classes dominantes, imposta aos demais através dos conhecimentos transmitidos pela escola ou pela Universidade sob os auspícios de uma falsa aparência de neutralidade (BOURDIEU, 2012, p. 44-45).

Para que a reprodução dos favorecimentos seja perpetuada pela ação pedagógica da escola, basta que ela atribua tra-

tamento equiparado àqueles que são substancialmente desiguais, porquanto não é suficiente, para se alcançar a plena igualdade, que muitas pessoas sejam isonomicamente atingidas por uma regra de distribuição se as diferenças reais entre elas forem ignoradas. O simples fato de a escola tratar a todos da mesma maneira faz com que os indivíduos social e culturalmente privilegiados assumam, desde o princípio, posições vantajosas no contexto da competição escolar, sem levar em conta a necessidade de um nivelamento que possibilite que todos saiam de um ponto comum de partida (BOUDIEU, 2007, p. 53).

Os alunos que já dominam, desde sua formação familiar inicial, os códigos necessários para decifrar a comunicação pedagógica transmitida pela escola, que já conhecem previamente o conjunto de habilidades e referências culturais e linguísticas por ela transmitido, serão, evidentemente, beneficiados na assimilação dos conteúdos ensinados. No outro extremo, os alunos cuja cultura familiar se distancia do legitimado arbitrário cultural pertencente à instituição escolar o veem como uma cultura estrangeira, estranha, desconhecida, não detendo os necessários instrumentos para a decodificação da mensagem que lhes é repassada (BOURDIEU, 2012, p. 51).

Segundo esse prisma, a escola desempenha o papel de embuste responsável por dissimular a equiparação entre sua cultura e a cultura dominante, ocultando, com isso, os óbvios favorecimentos que são consequência dessa aproximação ao fantasiá-los de diferenças de capacidade cognitiva entre os alunos. Assim, a reprodução das desigualdades resta garantida pelo apadrinhamento dos já favorecidos e pela marginalização daqueles que já são comumente excluídos nas relações sociais. A negação dos privilégios oferecidos pela escola àqueles que são cotidianamente beneficiados pelo simples fato de pertencerem às classes dominantes é o que, por sua vez, acaba por legitimar essas desigualdades (BOURDIEU, 2007, p. 53).

2 O ENSINO JURÍDICO COMO REPRODUTOR DE DESIGUALDADES

Ao cabo das considerações sucedidas, nas quais se procurou introduzir algumas noções relevantes acerca das noções de capital cultural e de arbitrário cultural desenvolvidas por Bourdieu, pretende-se, agora, aplicar as teses estudadas na análise do contexto dos cursos de graduação em Direito do Brasil. Entende-se que conhecer o caráter classista do ensino jurídico é fundamental para se compreender, também, o perfil do operador do Direito, o qual, no posterior exercício de sua profissão, continuará reproduzindo processos de dominação e práticas autoritárias, como a marginalização e exclusão de minorias.

Os cursos de Direito refletem o complexo das contradições que caracterizam a estratificada sociedade brasileira, fazendo com que o ensino jurídico propriamente dito espelhe, ainda que em escala reduzida, a integralidade de suas desigualdades. Essa reprodução pode ser percebida a partir de dois vieses. Em primeiro lugar, a desigualdade é visível a olho nu, dado que tanto os seus docentes como os seus discentes são, em regra, beneficiários da maioria dos privilégios sociais tipicamente concedidos às camadas mais elevadas economicamente.

Nesse sentido, variáveis como classe social, etnia e sexo são relevantes para determinar quem ingressará no referido curso, além de condicionarem o perfil do professor da área. Isso significa que o curso de Direito é majoritariamente branco e de classe média ou alta. Destarte, a sua face simbólica se coaduna com a face do capital, tornando-se oposta ao que existe fora do ambiente jurídico. Apesar de as desigualdades não serem tão perceptíveis internamente, em razão da homogeneidade de seus integrantes, a sua oposição à composição real da sociedade acentua, de fato, essas disparidades. Ademais, os alunos que excepcionam esse padrão têm as suas trajetórias acadêmicas prejudicadas na medida em que o projeto pedagógico do curso e as instâncias administrativas que o coordenam legitimam essas desigualdades.

Os currículos universitários professam sua submissão aos mais variados interesses do capital ao priorizarem o ensino de disciplinas que se afastam do pensamento crítico e contestador. Ao se ignorar que o capital é, em essência, uma relação social, e não uma entidade material, as estratégias reformistas invadem o campo do ensino alegando sua neutralidade, quando, na verdade, são parciais e tendenciosas (MÉSZÁROS, 2011, p. 837).

A educação institucionalizada tem o condão de fornecer ao maquinário de expansão capitalista trabalhadores aptos a desempenhar as tarefas robóticas exigidas pela industrialização, além de dotar uma minoria dos conhecimentos necessários para assumir os cargos de detentores dos meios de produção. Ademais, é responsável por transmitir e gerar um quadro de valores cuja função é racionalizar e legitimar os interesses dominantes, o que faz a partir de deturpações históricas e da difusão de teorias acadêmicas supostamente objetivas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, 37).

Reconhecendo o ensino e a educação como processos de internalização, pelos indivíduos, da legitimidade das posições que lhes foram atribuídas no contexto de dada hierarquia social, percebe-se que o domínio do capital tem a função de garantir que cada indivíduo assuma como suas próprias as metas de reprodução do sistema. Isto é, a internalização de determinados valores faz com que cada classe social passe a adotar um conjunto de expectativas que são tidas como adequadas às suas possibilidades dentro da ordem social capitalista. Ao ser produzida e difundida pelas instituições formais de ensino, a internalização através da educação assume o papel de principal parâmetro reprodutivo do sistema do capital, antes pertencente ao apelo à violência e à brutalidade (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

É preciso reconhecer que a escola e a Universidade são, antes de tudo, instituições políticas que se confrontam a todo momento a problemas antropológicos fundamentais. Tendo em vista que a política penetrou em todos os poros da sociedade e, ao mesmo tempo, foi também penetrada por todos os problemas dessa mesma sociedade, o ensino acaba por refletir

a multidimensionalidade das mazelas sociais (MORIN; KERN, 2003, p. 135).

O ensino jurídico tradicional fechou-se numa redoma de arrogância ao ignorar o fato de que todas as demais esferas sociais dialogam constantemente com o âmbito jurídico, esvaziando-se e fragmentando-se em disciplinas compartimentadas. Essa realidade faz com que o modelo de ensino jurídico tradicional ainda vigente não seja capaz de conceber os novos problemas que o solicitam e de encará-los sob um prisma multidimensional (MORIN; KERN, 2003, p. 137-138).

2.1 O caráter colonial do ensino jurídico

A busca por modificações profundas no sistema de ensino do Direito é motivada pela sua insustentabilidade, porquanto inapto a atender às exigências da sociedade hodierna. O formalismo excessivo, já superado por outros cursos de graduação, a tecnicidade herdada da tradição positivista e, principalmente, a ausência de pensamento crítico são algumas das características do modelo de ensino que demonstram a sua incapacidade de se adequar às novas demandas sociais. Outrossim, a emergente diversidade que eclodiu nos cursos de Direito, ainda que timidamente, após a implantação do sistema de reserva de vagas sociais e étnicas para o ingresso nas Universidades públicas não foi acompanhada por uma adaptação a essa nova realidade.

Os cursos de Direito ainda demonstram o seu caráter colonial ao manterem a elitização de seus docentes e de seus currículos, não oferecendo, portanto, uma resposta eficaz à emergência dessa heterogeneidade. A produção e a difusão de conhecimentos capazes de promover transformações sociais orientadas para as demandas populares deveriam integrar os objetivos políticos de um curso que estuda, justamente, as regulações e normatizações sociais. Contraditoriamente, o que se vê é o ensino de saberes alienados que reproduzem valores típicos das classes dominantes e legitimam desigualdades e dependências.

O padrão cultural colonizador do ensino jurídico desestimula o desenvolvimento de formas de conhecimento e de representação social diversas daquelas assimiladas pelas elites locais e inviabiliza o pensamento crítico libertador. A dominação colonial referida é caracterizada pela ingerência, no seio político, social e cultural do ensino jurídico, de valores hegemônicos pertencentes a uma elite minoritária, os quais são generalizados e tomados como universais (SANTOS, 2010, p. 15).

A díade colonizador/colonizado perpassa o âmbito do ensino jurídico a todo momento, ainda que não se expresse mais em suas formas tradicionais, associadas à expansão marítima até as Américas e ao imperialismo das grandes potências europeias sobre a África e a Ásia. A colonização aqui tratada diz respeito à rede de sobreposição de relações de poder que impõe os interesses das classes dominantes em todas as esferas da vida social e política. Aqueles em desacordo com esses valores dominantes, ou, nos dizeres de Bourdieu, não familiarizados com o arbitrário cultural considerado legítimo, são invariavelmente colonizados por esse modelo. A escola e a Universidade, nesse sentido, funcionam como propagadoras de submissão e exploração daqueles cujo capital cultural é mais frágil no que diz respeito ao protagonismo exigido pelo sistema de ensino.

O processo de globalização não favoreceu o diálogo intercultural, mas, ao contrário, impôs a ocidentalização e extirpou ou ocultou as culturas que não se conformaram a esse novo modelo de normalidade social. Destarte, o colonialismo interno afeta, hoje, a seara cultural, as mentalidades e as subjetividades, não podendo mais ser definido apenas como uma política de Estado. O colonialismo é, portanto, um modo de viver e conviver muitas vezes compartilhado por aqueles que dele se beneficiam e por aqueles que com ele sofrem. Assim, a luta anticapitalista precisa ser conduzida de modo paralelo à luta anticolonialista, porque a dominação de classe e a dominação colonial alimentam uma à outra (SANTOS, 2010, p. 28-29).

Observa-se, nessa senda, que a conquista de uma sociedade ao mesmo tempo pós-capitalista e pós-colonialista constitui o principal desafio da imaginação política progressista (SANTOS, 2010, p. 29). Por esse motivo é preciso que se formulem alternativas contra-hegemônicas a essas realidades, capazes de perpassar todo o complexo estrutural que sustenta a sociedade hodierna, o que deve se iniciar, antes de mais nada, por uma profunda modificação dos objetivos e funções do sistema de ensino tradicional.

2.2 A insuficiência das reformas e a premência de uma transformação qualitativa

O ensino jurídico, tradicionalmente excludente e conservador, afasta-se em demasia do discurso corrente de que a educação é capaz de superar os problemas fundamentais da sociedade. A omissão e a indiferença frente a essas questões são contrapostas por um enfoque excessivo em concepções técnicas de reforma que almejam, tão somente, a maior eficiência da estrutura burocrática do sistema (GENTILI et al., 2008, p. 36-50).

Sabendo que os mais abrangentes processos sociais de reprodução encontram-se, hoje, profundamente interconectados aos processos educacionais, não se pode objetivar uma efetiva transformação educacional que não esteja vinculada a uma reformulação substancial do próprio quadro social. Uma radical mudança estrutural deve ser realizada paralelamente às transformações das práticas educacionais, tendo em vista que ideais reformistas pressupõem a manutenção do sistema, e não a sua superação. Ao se caracterizarem pela execução de pequenos ajustes em todos os âmbitos da sociedade, o que inclui a questão educacional, torna-se evidente que as reformas buscam mudanças internas à organização social estabelecida, sem questionar, porém, os alicerces que a sustentam. A propositura de correções aos erros do sistema posto ou ao seu funcionamento defeituoso tem o intuito de manter intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade, tomando por base a crença de que

modificações densas são utopias inconcebíveis, porque o sistema, em tese, seria inexpugnável (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Ao se encarar a lógica do sistema capitalista de reprodução como inalterável e apriorística, todas as tentativas de seu sobrepujamento são tidas como estéreis. Destarte, os movimentos que engendram ataques ao sistema a partir de pontos externos a sua matriz são considerados radicais e infecundos, uma vez que se acredita que somente mudanças intrassistêmicas são possíveis. Tais limitações têm como consequência a conformação de uma multiplicidade de interesses particulares à regra geral previamente estabelecida, tornando infrutíferas todas as tentativas de alteração da regra em si. Essas compreensões acabam deslegitimando a própria formulação de um ideal educacional que proponha um ensino alternativo ao modelo imposto pelas forças hegemônicas (MÉSZÁROS, 2008, p. 25-26).

Percebe-se, desse modo, que mesmo as mais bem intencionadas reformas educacionais não são capazes de ultrapassar os limites do domínio do capital, por estarem intrinsecamente atreladas a sua lógica de reprodução social metabólica. Destarte, ainda que tais atores educacionais estejam, subjetivamente, dotados dos melhores desígnios de mudanças, estas devem permanecer dentro dos muros demarcados pelos interesses objetivos do sistema. Nesse sentido, os reformistas se propõem somente a remediar os efeitos nefastos da ordem reprodutiva capitalista dominante no âmbito educacional, sem eliminar os fundamentos causais desses mesmos efeitos (MÉSZÁROS, 2008, p. 26).

Advoga-se, aqui, que o capital, por sua própria natureza, é irreformável, motivo pelo qual as pequenas correções realizadas em todos os seus âmbitos não são capazes de gerar os resultados aguardados pelos reformistas. Ao assumir a forma de uma totalidade reguladora sistêmica, o capital se torna, ao mesmo tempo, incorrigível e incontrolável, motivo pelo qual uma alternativa educacional que se intitule contra-hegemônica deve, necessariamente, romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 26-27).

Uma reforma sistêmica que parte do interior da estrutura do capital é, em seus próprios termos, uma contradição baseada na crença de que não pode haver nenhuma outra alternativa à gestão da sociedade. Dada a incorrigibilidade da lógica do sistema, não há sentido em se objetivar uma mudança significativa quando esta depender da perpetuação do já existente.

Procura-se, assim, um modelo de ensino que englobe a complexidade social, que exceda os limites impostos pelos muros universitários através da capacidade que a pesquisa acadêmica tem de impactar a prática social e transcender as barreiras da elitização.

A superação do paradigma redutor, que simplifica e compartimenta o conhecimento, deve ser o ponto de partida de um ensino apto a assumir a totalidade dos problemas humanos, sem, com isso, tornar-se totalitário. Um ensino que integre as diferentes facetas da sociedade sem se deixar dissolver por apenas uma delas e que afirme o caráter político de suas práticas é necessário para que a sua transformação seja possível (MORIN; KERN, 2003, p. 137-139). O ensino jurídico, portanto, deve ser dialetizado, uma vez que representa o signo de inúmeras contradições.

O atual modelo de ensino preocupa-se apenas residualmente com a pesquisa e, quando o faz, não estimula o pensamento crítico e questionador das verdades postas. Ao contrário, a pesquisa hoje realizada incorporou a estrutura neoliberal que supervaloriza a produtividade em detrimento do real aprendizado e da qualidade do trabalho científico, vendo no eficientismo mercantilista a única proposta possível de Universidade. Mais secundário ainda é o lugar da extensão na academia, que, ao enfatizar o individualismo e relegar o contato e a preocupação com a comunidade a um segundo plano, acaba por formar profissionais egocêntricos que desconhecem o significado da alteridade.

A experiência acadêmica deve somar-se à experiência e militância social, permitindo que um curso conservador e elitista como é o Direito possa vir a se transformar num curso afeito a novidades externas às leis, códigos e decisões judiciais. Provocar

os velhos métodos do ensino jurídico tradicional possibilita a superação dos arcaicos discursos legitimadores de um Direito elitista e reprodutor de desigualdades.

Urge implantar um ensino de viés pós-colonial, isto é, um ensino que rompa com a mistificação dos costumes e valores exógenos impostos através das instituições educacionais, um ensino que não favoreça os imperativos estruturais do sistema capitalista e que seja capaz de promover uma transformação radical e qualitativa da ordem social estabelecida. Sabendo que o poder proveniente do capital não pode ser compartilhado com forças que pretendam transcendê-lo gradualmente, como sugerem as políticas reformistas, a instauração de um ensino substancialmente diferenciado, que rejeite a imposição das forças hegemônicas e atue no sentido de atender aos clamores subalternos é premente.

A superação dos discursos monolíticos marginalizantes ainda reinantes nas estruturas opressivas do sistema de ensino não pode ser alcançada sem que as assimetrias decorrentes da estrutura colonialista desse mesmo sistema sejam, enfim, superpujadas. Por sua vez, isso somente poderá ocorrer a partir de um engajamento político que vá além da mera discursividade acadêmica, que combata a naturalização das desigualdades e as violências epistêmicas, dando, efetivamente, voz e visibilidade aos saberes periféricos.

CONCLUSÃO

Não sendo a escola e a Universidade instituições imparciais que selecionam, objetivamente, os indivíduos mais talentosos e lhes premiam com os melhores desempenhos, torna-se imperativo questionar a alegada neutralidade das instituições de ensino e do conhecimento por elas transmitido. A análise atenta do seu funcionamento revela que, por trás de seus objetivos e funções declaradas, há objetivos e funções reais diametralmente opostos ao propalado discurso de igualdade.

As posturas e valores cobrados dos alunos pela escola e pelas Universidades não são conhecimentos objetivos e racionais, mas representam, na realidade, os gostos e crenças dos grupos dominantes, travestidos de cultura universal pelo discurso escolar.

Nesse sentido, os indivíduos dotados de maior capital cultural terão mais facilidade para processar os conteúdos repassados pela escola e pela Universidade, porque já detêm os instrumentos necessários para decodificar as referências culturais transmitidas por essas instituições.

Destarte, há uma continuidade entre a educação familiar e a educação escolar para aqueles oriundos de ambientes tidos como culturalmente favorecidos, enquanto os demais necessitam de um esforço muito maior para assimilar conhecimentos tão distanciados de sua realidade.

Especificamente no que se refere ao curso de Direito e ao ensino jurídico, observa-se a necessidade de se efetivar um deslocamento do atual contexto de estabilização conservadora para um contexto de criticidade e democratização. Não obstante, tal ressignificação precisa ir além da mera reforma conjuntural, dando lugar a mudanças efetivamente estruturais.

Temas deficientes ou ausentes no modelo tradicional precisam ser incorporados ao ensino jurídico, a fim de que ele incorpore as novas demandas sociais e seja capaz de dar respostas eficazes às problemáticas emergentes.

A instauração de uma relação efetiva e enriquecedora entre academia e sociedade deve centralizar os objetivos universitários, perpassando não somente a esfera relativa à extensão, mas a pesquisa e o ensino também. Essas três esferas precisam dialogar com o social a todo momento, sob pena de se reduzirem à produção e reprodução de saberes impertinentes e alheios à realidade.

Logo, a Universidade e, em especial, o curso de Direito, devem estar abertos à heterogeneidade, assimilando a preocupação democrática, humanista e emancipatória como ponto de partida de sua atuação.

Uma reorientação significativa dos objetivos do sistema de ensino a partir da tentativa de romper com as cognições externas por ele arbitrariamente impostas é necessária para que os grupos desfavorecidos possam adquirir voz dentro e fora dos elitizados muros universitários, quebrando, com isso, os elos de sua submissão.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 1999.

GENTILI, Pablo; SADER, Emir; ABOITES, Hugo. **La reforma universitária**: desafios y perspectivas noventa años despues. Buenos Aires: Clacso, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: Sulina, 2003.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. v. 23, n. 78, p. 15-35, abril 2002.

_____; _____. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del estado en América latina:** perspectivas desde una epistemología del sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, 2010.

O ENSINO JURÍDICO COM OS “PÉS” E O “OLHAR” NA AMÉRICA LATINA

Alexandre Torres Petry¹

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Jurídico. Educação. América Latina.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está inserida num contexto de reformulação do ensino jurídico, o qual necessita romper com antigos dogmas e estabelecer novos paradigmas. Pesquisa-se se o atual estágio do ensino jurídico contribui ou dificulta para a efetiva integração da América Latina.

O tema ensino jurídico produz muitas inquietações, sendo que dentre elas pretende-se abordar as seguintes: o ensino jurídico brasileiro adota uma postura eurocêntrica? Deveria ocorrer uma maior integração entre os povos latino-americanos e, conseqüentemente, entre o ensino jurídico destes povos a fim de buscar soluções comuns para problemas similares? Como o ensino jurídico brasileiro pode se tornar mais receptivo e integrador para a América Latina?

Pensar o ensino jurídico a partir da América Latina, na verdade, representa uma visão de mundo em que há espaço para

1 Doutorando em Educação na UFRGS. Mestre em Direito pela PUCRS. Especialista em Direito e Economia pela UFRGS. Especialista em Direito do Consumidor e Direitos Fundamentais pela UFRGS. Graduado em Direito pela UFRGS. Membro da Comissão de Ensino Jurídico da OAB/RS. Professor e Advogado.

a ecologia de saberes, acreditando-se numa efetiva busca pela integração e harmonia entre os povos, principalmente os latino-americanos, que possuem em larga escala semelhanças culturais.

Almeja-se no presente artigo uma nova proposta, a qual passa pelo exercício defendido por Luis Fernando Sarango Macas (2009, p. 13) de “aprender a desaprender e após reaprender”². Sabe-se que essa tarefa é árdua, ainda mais quando a imensa maioria dos juristas brasileiros foi moldada numa educação bancária, a qual é pouco reflexiva e acrítica.

Logo, intenciona-se demonstrar a atual situação do ensino jurídico e o seu nível de integração na América Latina, apontando-se novos rumos para este ensino que já não tem mais sentido na complexa sociedade, a qual precisa de novos horizontes.

1 A INTEGRAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

A constituição de um país representa a sua principal legislação, o coração do sistema jurídico e, mais do que isso, teoricamente, a vontade do povo que estabelece os seus valores supremos. Sobre a América Latina, a Constituição Federal de 1988 em todo o seu texto faz apenas uma referência, porém num dos artigos mais importantes, já que estabelece os princípios adotados pelo Brasil nas relações internacionais, no caso no parágrafo único do artigo 4º:

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

- I - independência nacional;
- II - prevalência dos direitos humanos;
- III - autodeterminação dos povos;
- IV - não-intervenção;

2 Eis o trecho no original: El nuevo paradigma de educación superior contempla la decolonización de la educación, la ciencia y el conocimiento. El recuperar los principios de los pueblos originarios con el método de desaprender y re aprender para ser sabios y articularnos a la vida. Parafraseando a José Martí, dejar que la naturaleza fluya y triunfe frente a la falsa erudición.

- V - igualdade entre os Estados;
- VI - defesa da paz;
- VII - solução pacífica dos conflitos;
- VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
- IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
- X - concessão de asilo político.

Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

O mais interessante neste dispositivo, além da fixação dos valores do Brasil no que tange às demais nações, é que o legislador constituinte poderia estabelecer qualquer prioridade nas relações internacionais, ou seja, apontar para qualquer caminho e, dentre todas as possibilidades, determinou-se expressamente que o “Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações”.

Entretanto, passados mais de 26 anos da promulgação da Constituição Federal, no plano fático ainda são necessárias muitas medidas para dar efetividade à mencionada determinação legal. Apesar disso, torna-se importante começar fazendo referência ao parágrafo único do artigo quarto da Carta Magna para deixar claro que a integração da América Latina não se trata de um mero desejo ou vontade política, mas sim de um dever legal, pelo menos no caso do Brasil.

A falta de integração efetiva é injustificável, uma vez que os países latino-americanos possuem uma identidade histórica, política, econômica e social muito próxima, o que permite inclusive serem vistos em conjunto como civilização por conta da identidade cultural dos povos, que possuem uma espécie de elo em função de uma unidade temática por conta de problemas comuns. Nesse sentido, cita-se Helio Jaguaribe (2002, p. 53):

A América Latina apresenta um elevado grau de unidade cultural, decorrente de sua colonização Ibérica, em que as diferenças entre as colonizações portuguesa e espanhola, embora significativas, são pouco relevantes, em confronto com o restante do mundo. É certo que distintos fatores, além dos resultantes de diferenças geoclimáticas, operaram no sentido de aumentar as diferenças, como as que resultaram da maior ou menor influência de preexistentes populações indígenas, ou do superveniente ingresso de povos negros e outros. A evolução histórico-social da América Latina, isto não obstante, seguiu um caminho semelhante, o que acentuou as comuns características culturais da região.

Em termos de educação, a América Latina não está bem e repete problemas comuns. Segundo Rosa Maria Torres (2006, p. 52) a “educação está em segundo plano”, sendo que a educação sequer está sendo vista como um fator de mobilidade social, o que dificulta o convencimento das pessoas a se educarem, o que é nefasto para o desenvolvimento da sociedade. Sobre o tipo de educação que hoje temos na América Latina, em linhas gerais, assim se manifesta a autora:

A escola “bancária”, autoritária, está viva. A inovação em educação toca apenas aspectos superficiais, mas o coração da educação – o pedagógico, a relação entre ensinar e aprender – continua essencialmente intocado. Ao mesmo tempo, também se empobreceram a oferta educativa, a política educativa, o pensamento sobre as questões educativas.

Em termos de educação superior, a situação também é difícil e crítica. Isso porque na América Latina, a Universidade, principalmente, a partir da década de 1990, vive um processo de mercantilização, o qual acaba por contribuir e acirrar o problema da desigualdade social (VARGAS, 2012, p. 225). Além disso, a Universidade ainda está muito distante da sociedade, muitas vezes ignorando os problemas sociais que a rodeiam, fazendo emergir a necessidade de uma nova e efetiva relação Estado-Sociedade-Universidade (LAMARRA, 2007, p. 36).

E é nesse contexto que o ensino jurídico, através das Faculdades de Direito, seja em nível de graduação como pós-gra-

duação, parece colaborar para essa falta de integração entre os povos latino-americanos. Para tanto, abordar-se-ão duas questões fundamentais para verificar se o Brasil contribui minimamente para a integração em nível de ensino jurídico: como é tratada a língua espanhola, língua oficial dos nossos vizinhos latino-americanos, e como os diplomas destes países são recebidos no Brasil. Estas questões são básicas para uma efetiva integração, pois o não reconhecimento da língua de um povo ou a não validação dos seus diplomas (documentos oficiais) inviabilizam qualquer tentativa séria de integração e intercâmbio.

2 O ESPANHOL NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Para ingresso nas Universidades ou instituições de ensino superior não há obstáculo quanto à língua espanhola, a qual costuma ser aceita sem problemas. Porém, destaca-se que o ingresso não costuma ser decidido no âmbito das Faculdades de Direito em si, mas sim no âmbito da direção central das instituições de ensino superior.

No entanto, em termos de pós-graduação, onde ocorre fortemente a pesquisa e a mobilidade acadêmica, quando cada faculdade passa a ter mais autonomia, é que verificamos o preconceito com a língua espanhola, a qual não costuma ser aceita como língua estrangeira em muitas faculdades. Para tanto, realizou-se a análise dos editais de ingresso em mestrado e doutorado das principais universidades públicas que possuem conceituados cursos de pós-graduação de Direito no Brasil³. O resultado pode se resumido na tabela abaixo:

3 Conforme informações disponíveis da CAPES referente à avaliação dos 88 cursos de pós-graduação na área do Direito.
Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/projetoCursosServlet?acao=pesquisarIes&codigoArea=60100001&descarreado=&descricaoAreaConhecimento=DIREITO&descricaoAreaAvaliacao=DIREITO>. Acesso em 27 de julho de 2015.

Universidade	Línguas estrangeiras aceitas na seleção de Pós-Graduação				
	Espanhol	Inglês	Alemão	Francês	Italiano
UFRGS ¹	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
UFSC ²	Sim	Sim ³	Sim	Sim	Sim
UFPR ⁴	Não ⁵	Sim	Sim	Sim	Sim
USP ⁶	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
UNB ⁷	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
UERJ ⁸	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
UFMG ⁹	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Dos sete cursos pesquisados, quatro não aceitam o espanhol como língua estrangeira. Os três cursos que aceitam são o da UNB, da UFMG e da UFSC, essa última dando preferência para o Inglês como primeira língua estrangeira.

Portanto, é fato que línguas como inglês, alemão, francês e italiano são mais prestigiadas que o espanhol, já que estas línguas são aceitas em todos os cursos de pós-graduação sem qualquer tipo de restrição. Já o espanhol sequer é considerado língua estrangeira em muitos cursos.

A eventual alegação (ainda que informalmente seja comum) de que a língua espanhola seria uma “obrigação”, ou seja, que todos os alunos deveriam a conhecer, não procede, pois não há qualquer informação deste tipo nos editais analisados.

Portanto, o que se verifica é um verdadeiro desestímulo à integração dos cursos de pós-graduação em Direito na América Latina, ainda que este não seja o objetivo explícito dos cursos que vedam o espanhol. Ora, se o espanhol não é bem aceito e sequer estimulado, obviamente, os alunos brasileiros não o estudarão. Já os alunos estrangeiros sequer terão a sua língua nativa reconhecida, devendo demonstrar conhecimento de outras línguas que não a sua.

Estamos diante de um desprestígio desarrazoado, infundado e preconceituoso. Negar a validade do espanhol, ainda que indiretamente, é afirmar que o conhecimento e a pesquisa pro-

duzidos nestes países no âmbito do Direito é irrelevante, o que, sem dúvidas, é um grande erro.

3 A (NÃO) VALIDADE DOS DIPLOMAS LATINO-AMERICANOS NO BRASIL

Outra questão fundamental é analisar como os diplomas das Faculdades de Direito, seja em nível de graduação ou pós-graduação, são recebidos no Brasil, ou seja, se são validados com facilidade ou não. Para tanto, impõe-se uma rápida análise da legislação quanto à validação de diplomas estrangeiros no Brasil.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional regula a matéria no seu artigo 48:

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Portanto, verifica-se de acordo com os § 2º e 3º caberá às Universidades revalidar os diplomas que aqui tenham equiparação de curso, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. A leitura desse artigo em conjunto com os princípios estipulados no art. 4º da Constituição Federal

permitem uma interpretação no sentido de cooperação, ou seja, de facilidade de validação dos diplomas, ainda mais no caso da América Latina.

Há ainda um outro ingrediente para essa questão que se refere ao Acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do Mercosul, assinado na cidade de Assunção em 14 de junho de 1999⁴. O referido acordo reconheceu que “a educação tem papel central para que o processo de integração regional se consolide” e estabeleceu já no seu art. 1º:

Artigo Primeiro

Os Estados Partes, por meio de seus organismos competentes, admitirão, unicamente para o exercício de atividades de docência e pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil, nas universidades e institutos superiores no Paraguai, nas instituições universitárias na Argentina e no Uruguai, os títulos de graduação e de pós-graduação reconhecidos e credenciados nos Estados Partes, segundo procedimentos e critérios a serem estabelecidos para a implementação deste Acordo.

Logo, todo arcabouço legal, bem como a explícita disposição para a cooperação, o que resta potencializado no caso do Mercosul, corroboram a conclusão da facilidade na validação dos diplomas.

Porém, a prática tem mostrado uma realidade muito diversa, uma vez que muitos são os casos de judicialização por pessoas que se sentem prejudicadas por não conseguirem validar seus diplomas estrangeiros, principalmente, os obtidos na América Latina. E isso tem ocorrido porque as Universidades dificultam e negam a validação dos diplomas em larga escala, apegando-se ao argumento da qualidade.⁵

4 O qual foi aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 800, de 23 de Outubro de 2003 e promulgado pelo Decreto Presidencial nº 5.518, de 23 de Agosto de 2005.

5 Segundo a interpretação comumente realizada, os títulos tem a validação negada com o argumento de que os cursos realizados no exterior não

Portanto, ainda que o legislador tenha adotado medidas para facilitar a validação dos diplomas, na realidade as Universidades dificultam muito este procedimento. Nesse sentido, cita-se a conclusão do Procurador Federal Marcos Augusto Maliska (2009, p. 324):

A disposição para a cooperação, resultado tanto da autorização constitucional, quanto dos elementos intrínsecos ao Acordo, autoriza se falar que o Acordo dispõe sobre procedimento diferenciado, consistente em “validação” de Diplomas, sem análise propriamente individual de mérito dos trabalhos, para o exercício das atividades de docência e pesquisa.

Por outro lado, a imposição quanto à salvaguarda dos padrões de qualidade vigentes em cada País, exige condições materiais de nivelamento para a plena eficácia do Acordo, visto que o processo de integração deve ser um instrumento de aperfeiçoamento das instituições, de modo que os níveis mais elevados de desenvolvimento prevaleçam. Aqui há que se contrapor à disposição para a cooperação o interesse nacional, sob pena de o processo integracionista implicar em um retrocesso dos níveis de exigência já alcançados no plano nacional.

E o Poder Judiciário tem corroborado esse posicionamento em diversos julgados. Exemplificativamente, cita-se parcialmente a decisão do Superior Tribunal de Justiça referente ao Recurso Especial nº 1349445/SP⁶, o qual foi julgado em 08 de maio de 2013, sendo considerado um “recurso repetitivo”, ou seja, a sua decisão tem aplicação aos demais casos análogos:

possuem as mesmas exigências dos cursos realizados dentro da instituição a que se pede a validação. No caso do Mercosul, por exemplo, essa justificativa pode ser realizada com base no artigo quarto do Acordo de admissão de Títulos: “Artigo Quarto. Para os fins previstos no Artigo Primeiro, os postulantes dos Estados Partes do Mercosul deverão submeter-se às mesmas exigências previstas para os nacionais do Estado Parte em que pretendem exercer atividades acadêmicas.”

6 Disponível em http://www.stj.jus.br/SCON/jurisprudencia/toc.jsp?tipo_visualizacao=null&livre=%28revalida%E7%E3o+de+diploma%29+e+REPETITIVOS.

NOTA.&b=ACOR&thesaurus=JURIDICO. Acesso em 27 de julho de 2015.

ADMINISTRATIVO. ENSINO SUPERIOR. REVALIDAÇÃO DE DIPLOMA ESTRANGEIRO. EXIGÊNCIA DE PROCESSO SELETIVO. AUTONOMIA UNIVERSITÁRIA. ARTIGOS 48, §2º, E 53, INCISO V, DA LEI Nº 9394/96 E 207 DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. LEGALIDADE.

(...)

7. A autonomia universitária (art. 53 da Lei 9.394/98) é uma das conquistas científico-jurídico-políticas da sociedade atual, devendo ser prestigiada pelo Judiciário. Dessa forma, desde que preenchidos os requisitos legais - Lei 9.394/98 - e os princípios constitucionais, garante-se às universidades públicas a liberdade para dispor acerca da revalidação de diplomas expedidos por universidades estrangeiras.

8. O art. 53, inciso V, da Lei 9394/96 permite à universidade fixar normas específicas a fim de disciplinar o referido processo de revalidação de diplomas de graduação expedidos por estabelecimentos estrangeiros de ensino superior, não havendo qualquer ilegalidade na determinação do processo seletivo para a revalidação do diploma, porquanto decorre da necessidade de adequação dos procedimentos da instituição de ensino para o cumprimento da norma, uma vez que de outro modo não teria a universidade condições para verificar a capacidade técnica do profissional e sua formação, sem prejuízo da responsabilidade social que envolve o ato.

Desta forma, percebe-se que em nome da “autonomia universitária” é permitida às Universidades criarem as exigências que entendem necessárias para que se mantenha um patamar mínimo de “qualidade” ou “segurança”. Ainda que a decisão acima se refira a um diploma de Medicina, essa solução tem sido adotada em todos os cursos universitários e no Direito, por exemplo, considerando as centenas de milhares de graduados, muitos são os que fazem cursos de mestrado e doutorado no exterior e depois não conseguem validação no país.

Além disso, percebe-se que a rejeição maior se dá justamente com diplomas latino-americanos, os quais deveriam ter mais facilidade em face dos preceitos constitucionais e acordos

de integração, já que grande parte dos casos judicializados refere-se a diplomas latinos, não se identificando rejeição considerável a diplomas americanos, ingleses, franceses, italianos e alemães, centros considerados como de “excelência”.

Apenas a título ilustrativo quanto à rejeição aos diplomas latino-americanos, cita-se artigo constante no site do IELSA – Instituto de Educação Superior Latinoamericano intitulado de “O ‘jeitinho’ para não revalidação dos diplomas”⁷, o qual denuncia motivos fúteis para a não revalidação do diploma (como, por exemplo, o fato de que a Universidade emissora do título não era “famosa”) e preconceito com títulos da América Latina, em especial da Argentina. Ao final do mencionado artigo de autoria do Promotor de Justiça Joaquim Miranda⁸ consta a seguinte conclusão:

Não somos a favor de reconhecimentos indiscriminados. A instituição há que ser séria, credenciada por órgão similar à CAPES, as exigências mínimas dos cursos brasileiros devem ser observadas – número de horas, qualificação do corpo docente, substância da tese, etc. e os diplomas – por óbvio, devem ter plena validade no país de origem. Não podemos é, em nome de um discurso puritano de reserva de mercado, dizermos que queremos o aperfeiçoamento cultural da nossa gente e dar um tiro no pé, incentivando as universidades brasileiras a negar revalidação a valiosos títulos de universidades estrangeiras, em franco descumprimento da lei. Isto é ilegal. Seguramente, não é isso que o Brasil quer. Atitudes mesquinhas e egoísticas não são um exemplo recomendável para os jovens estudantes. Respeitemos o MEC, a Capes e, acima de tudo, a soberania da vontade popular representada pela Lei.

O fato é que uma diplomação no exterior gera uma incerteza de revalidação no Brasil. Entretanto, sendo este título

7 MIRANDA, Joaquim. *O “jeitinho” para a não revalidação dos diplomas*. Disponível em <http://iesla.com.br/artigos/o-jeitinho-para-nao-revalidacao-de-diplomas>. Acesso em 27 de julho de 2015.

8 Promotor de Justiça em Minas Gerais, sendo mestre, doutor e pós-doutorando em Direito.

obtido na América Latina essa incerteza se torna quase uma certeza quanto a não validação, pois, por mais que toda a legislação permita e incentive a cooperação universitária, na prática as Universidades dificultam ao máximo a validação destes diplomas, sendo que o Poder Judiciário costuma legitimar e validar este entendimento.

E tudo isso se faz em nome da “qualidade” da educação superior, a qual ainda está muito ligada às elites brancas, ainda continua sendo pouco democrática e alheia à realidade social. No ensino jurídico o quadro não é diferente, pelo contrário, agrava-se.

4 OS GRANDES REFERENCIAIS NA ÁREA DO DIREITO E A CRISE DO ENSINO JURÍDICO

Sem dúvidas, é gigantesca a contribuição europeia, seja pelo desenvolvimento milenar da ciência jurídica no referido continente, seja pela nossa tradição jurídica, haja vista que o nosso Direito é oriundo e amplamente baseado na tradição romano-germânica. De igual forma, os Estados Unidos deram (e continuam dando) valorosa e importante contribuição para o Direito.

Essa influência se dá desde o surgimento dos primeiros cursos jurídicos no Brasil, ainda em 1827, logo após a independência do Brasil e ante a necessidade de preenchimento dos quadros burocráticos do incipiente Estado brasileiro. O resultado disso é que a educação jurídica sob a influência tecnicista que impera desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil, infelizmente, tem-se mantido até a atualidade, sendo que a forma como era praticada ainda perdura na ampla maioria das Faculdades de Direito (SANCHES; SOARES, 2014, p. 118). Aliado a isso, temos, nas palavras de Thais Luzia Colaço (2006, p.22) um “amadorismo pedagógico” por parte dos docentes de Direito, o que agrava o problema do ensino jurídico.

Ocorre que este ensino jurídico, que mudou muito pouco desde a sua origem, está em profunda crise, sendo que são diversos os fenômenos que vem contribuindo para a referida crise,

como aponta Horácio Wanderlei Rodrigues (2005, p. 34), que destaca que o país sofreu profundas mudanças nas últimas décadas, as quais não foram acompanhadas pelo ensino jurídico. Sobre a complexidade do problema da crise do ensino jurídico, torna-se fundamental trazer as palavras do próprio Horácio Wanderlei Rodrigues:

A atual crise do ensino do Direito é bastante complexa; e múltiplas, as tentativas de explicá-la, às vezes através de fórmulas ingênuas e simplistas. A não compreensão de seu aspecto multifacético, que atinge diversas instâncias e níveis, é um dos problemas centrais que reveste muitas das respostas que vêm sendo apresentadas. Outro problema, não menos grave, é a negação de seus elementos próprios, internos, vendo-a como mera consequência de uma crise político-econômica, bem como o seu oposto, ou seja, a visão da crise do ensino do Direito meramente como uma crise interna e desvinculada das questões políticas, econômicas, sociais e culturais. A busca de um entendimento da atual situação do ensino do direito exige uma análise integral, dialética, que permita compreender essa realidade.

Com refere Antonio Carlos Rodrigues do Amaral (2011, p. 276) “a crise do ensino jurídico é tema de frequentes – e antigas – discussões no Brasil”, pois, sem dúvidas, como destaca o autor, há um excesso de bacharéis em direito, sendo que a ampla maioria dos diplomados sequer terá condições de exercer alguma profissão jurídica, De igual forma, temos uma proliferação de Faculdades de Direito, nem sempre comprometidas com o ensino de qualidade, o que também contribui para o desprestígio do ensino jurídico e mesmo das profissões jurídicas.

No final de 2011, o número de cursos jurídicos no Brasil autorizados pelo Ministério da Educação e Cultura já chegava ao impressionante número de 1.210, destacando-se que destes apenas 90, ou seja, cerca de 7% eram recomendados pela Ordem dos Advogados do Brasil (JARDIM, 2012, p. 264), o que demonstra nitidamente uma descontrolada proliferação de Faculdades de Direito num contexto de mercantilização do ensino.

A crise do ensino jurídico traz muitos problemas para a sociedade como um todo, pois acaba por contribuir para a manutenção das desigualdades sociais, como bem refere Sérgio Rodrigo Martínez (2012, p. 43):

A constatação de deficiências no processo de ensino e aprendizagem dos cursos de direito serve como advertência cidadã da necessidade de implantação, nestes, dos conceitos de responsabilidade social, sob pena da perpetuação jurídica das desigualdades e exclusões sociais observadas no cotidiano nacional.

Não se pode ficar indiferente à crise do ensino jurídico, pois isso é deixar de lutar pela necessária mudança. A formação de juristas despreparados e descomprometidos com a realidade social traz muitos prejuízos, pois compromete o próprio exercício da justiça e, mesmo, da democracia. Ademais, esse jurista é “formado” numa ideologia pautada nos valores europeus e americanos, que até hoje formatam e condicionam os pensamentos dos doutrinadores brasileiros, num nítido processo de “colonização acadêmica”. E o pior é que isso se dá de forma massificada!

Portanto, repensar o ensino do Direito é a primeira etapa para a mudança do próprio Direito. Nessa linha de mudança no ensino do direito, cita-se Eduardo Bittar (2006, p. 11):

Sem dúvida alguma, se se tiver que pensar na modificação das práticas jurídicas, no aperfeiçoamento do ordenamento jurídico brasileiro, na modificação da cultura das instituições, ter-se-á que partir pela reforma do próprio *modus* pelo qual o Direito é ensinado, e de *inter-ação* entre coisa e prática, entre escola e profissão, entre reflexão acadêmica e implementação de reformas institucionais, pode-se até mesmo entrever, haverá de surgir a necessária e indispensável simbiose para a *re-adequação* do ensino jurídico brasileiro.

A mudança no ensino jurídico perpassa pela própria mudança cultural de ver, pensar e interpretar o Direito. Porém, a grande dificuldade é romper com essa tradição cultural que não atende aos interesses sociais. Isso porque o ensino jurídico deve

estar voltado para a transformação social, conforme sustenta Antônio Alberto Machado (2009, p. 180) ao afirmar que a prática jurídica atual exige uma mudança de mentalidade jurídica, mudança que pode começar “tanto da própria atuação prática dos juristas, pelo manejo de uma nova legalidade progressista e democrática, quando da substituição dos paradigmas tradicionais do ensino jurídico”.

Nesse contexto, superar a crise do ensino jurídico é uma meta de qualquer jurista comprometido, pois o atual modelo de ensino jurídico é insustentável, já que colabora para um quadro de desigualdades. A necessária mudança inicia, portanto, pela quebra de paradigmas, sendo uma dela é passar a aceitar e considerar a interculturalidade como forma de pensar e exercer o Direito.

De acordo com Magali Mendes de Menezes (2011, p. 325), a interculturalidade apresenta-se “como uma exigência ética de reconhecimento do outro onde o diálogo torna-se um exercício de justiça”. Essa lógica deve imperar no ensino jurídico, pois aceitar e reconhecer o outro é essencial para um diálogo construtivo. Reconhecer e praticar a interculturalidade traz como consequência a reflexão sobre o ensino jurídico (o qual está inserido dentro do contexto universitário), uma vez que, conforme Fornet-Betancourt, atualmente a educação reflete a cultura hegemônica a qual precisa ser repensada (2004, p. 60):

O ensino acadêmico que devemos examinar em uma perspectiva crítica, está regulado em grande parte, por planos de estudos cujos conteúdos nucleares não apenas refletem a “cultura científica” da sociedade hegemônica de ontem e de hoje, como que apontam a manutenção das condições epistêmicas necessárias para a perpetuação do conhecimento ou, dizendo com maior propriedade, do ideal do conhecimento que a sociedade hegemônica vende como universal.

Na era da “modernidade”, marcada pela exclusão, já que “na maioria das sociedades ocidentais, criou-se uma fronteira, mais ou menos visível, opondo os integrados aos exclu-

dos” (DUBET, 2007, p. 20) pensar num ensino intercultural e integrador é fundamental, sob pena de silenciarmos conhecimentos válidos fundamentais para o progresso e harmonia da humanidade.

Nesse sentido, deve-se reforçar a ideia de ecologia de saberes, a qual é densamente trabalhada por Boaventura de Sousa Santos na obra denominada Gramática do Tempo (2010). A originalidade dessa concepção está muito mais em do que simplesmente reconhecer que existe diversidade epistemológica no mundo, a qual abarca várias formas diferentes de conhecimento, ou que seria inviável uma epistemologia geral, mas sim em buscar o reconhecimento destes sistemas plurais que precisam se tornar visíveis dentro de um processo de globalização excludente, os quais devem dialogar e contribuir um com o outro em reciprocidade.

A teoria de ecologia dos saberes, segundo o próprio Boaventura de Sousa Santos, traz a seguinte concepção (2010, p. 154):

A ecologia de saberes é um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade da diversidade e da globalização contra-hegemônicas e pretendem contribuir para as credibilizar e fortalecer. Assentam em dois pressupostos: 1) não há epistemologias neutras e as que chamam sê-lo são as menos neutras; 2) a reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstracto, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos noutras práticas sociais. Quando falo de ecologia de saberes, entendo-a como ecologia de práticas de saberes.

Logo, a ecologia dos saberes significa uma luta contra monocultura do saber, contra as verdades hegemônicas que obscurecem os demais saberes que passam a ser excluídos e considerados inválidos ou neutros. Esse clamor por uma maior abertura epistêmica é possibilitado pelas perspectivas interculturais que permitem a validação e reconhecimento de sistemas de saberes plurais.

Edgar Morin (2002, p. 39) refere que “a educação deve promover a ‘inteligência’ geral apta a referir-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro da concepção global”.

O ensino jurídico deve estar inserido nesse contexto em que todos os saberes devem ser escutados, devem ter espaços, devem dialogar e promover um ensino crítico, reflexivo, que permita a emancipação e a referida inteligência geral. Logo, nessa visão de mundo mais inclusiva, não existe qualquer razão para que o ensino jurídico na América Latina continue desintegrado e indiferente com o que ocorre dentro do seu próprio contexto. É chegada a hora de valorizar, reconhecer e incentivar o que aqui se pesquisa, estuda e se produz.

5 POR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA INTERCULTURAL E LATINO-AMERICANA

O Brasil e os demais países latino-americanos, antigas colônias europeias, não podem permanecer com uma postura de reprodução do que acontece na Europa ou Estados Unidos, “importando” princípios, ideias e regras destes sistemas jurídicos, que, ainda que possuam reconhecida importância e precisam ser considerados, avaliados e estudados, não podem servir de pauta ou modelo fixo, considerando que a história e realidade dessas sociedades é muito diferente da brasileira e latino-americana.

A América Latina possui peculiaridades próprias, constituindo sociedade muito complexa, com características específicas que não se reproduzem nos demais continentes.

Logo, é fundamental que se reconheça onde estamos e, mais do que isso, impõe-se a valorização, estímulo e impulso de uma maior integração dos Estados e povos latino-americanos, sendo que o estudo do Direito não pode ficar imune, ou seja, precisa considerar e pesquisar a realidade latino-americana, reconhecendo as experiências existentes no continente, estimulando parcerias, integração e intercâmbio.

É fundamental conhecer o que se passa nos países vizinhos da América Latina na área do Direito, reproduzindo boas iniciativas e, principalmente, combatendo medidas e realidades indesejáveis. Isso apenas ocorrerá se os nossos juristas voltarem seus olhares para a América Latina, a qual não costuma ser encarada como digna de boas experiências jurídicas, o que é uma grande injustiça e fruto de um preconceito enraizado na nossa sociedade desde a colonização, a qual para muitos ainda não acabou plenamente.

Esta mudança de consciência, de perspectiva e de foco trará maior desenvolvimento para a região, a qual passará a ser mais integrada e, portanto, conhecerá melhor a sua própria realidade através da pesquisa e cooperação, compartilhando soluções jurídicas para problemas em comum, o que, em última instância, redundará em justiça social.

Não se defende o rompimento com os importantes centros jurídicos (Europa e Estados Unidos), mas se defende com veemência uma mudança de paradigma na formação dos nossos juristas, o que passa por um ensino do Direito também voltado para a realidade brasileira e da América Latina. A educação jurídica deve considerar e estudar com profundidade a realidade latino-americana, os sistemas jurídicos do continente e promover verdadeiro intercâmbio, o que só será possível através da real e efetiva valorização da cultura latino-americana.

A realidade atual é muito distante da ora defendida, pois nas Faculdades de Direito do Brasil não se valoriza o que acontece em países vizinhos importantes como Argentina, Uruguai e Chile, por exemplo, sendo que os estudantes de Direito conhecem muito mais sobre os países europeus (como Alemanha, Itália, Portugal, França, entre outros) e sobre os Estados Unidos do que sobre os povos latino-americanos.

A própria filosofia latino-americana costuma não ser reconhecida por boa parte dos intelectuais brasileiros, outra evidência de desvalorização das sociedades latino-americanas. A lógica de estar sempre olhando para o que acontece na Europa

e nos Estados Unidos, ficando de costas com o que ocorre aqui na América Latina é nefasta aos interesses da região, estimulando uma reprodução do *status* já existente.

A educação jurídica necessita de profunda mudança, ou melhor, precisa romper com os atuais paradigmas. Já há movimentos nesse sentido. Nos dizeres de Jeferson Dytz Marin (2011, p.110) a educação jurídica atual “tem sinalizado no sentido de rompimento com o estudo sacralizado do direito que versa sobre verdades absolutas”. Isso porque, o ensino jurídico precisa estar comprometido com a superação dos problemas sociais, além de promover uma formação profissional qualificada que, nas palavras de Maria Cecília Lorea Leite (2014 p. 16) “contribua para uma ordem social mais justa e a ampliação do acesso à justiça”.

O ensino jurídico necessita ser repensado, ou seja, de uma grande reformulação a qual começa pela própria reconstrução do objeto de estudo e de ensino do Direito, como postulam Vladmir Oliveira da Silveira e Samyra Haydêe Sanches (2013, p. 511):

Nesse sentido, é fundamental reconstruir o objeto de estudo e de ensino do Direito, buscando uma revisão global do que é Direito mediante a adoção de novos métodos que possam revelar o fenômeno jurídico em sua totalidade, sempre unindo a pesquisa ao ensino.

Tanto a pesquisa como o ensino jurídico precisam buscar a solução dos problemas sociais que a cercam. Nessa linha, os países da América Latina necessitam voltar os seus estudos e pesquisa para a própria América Latina, reconhecendo também seus juristas, suas filosofias e propostas, as quais podem e devem estar focadas na América Latina, capaz de pensar, produzir e contribuir para o progresso da ciência e da humanidade.

Atualmente, conforme refere Antonio Carlos Wolkmer (2015, p. 164), surgem novos juristas comprometidos com um horizonte social mais justo, solidário e com mais dignidade, os quais buscam romper com os velhos paradigmas e transformar as instituições ainda arcaicas, elitistas e não democráticas.

Esse movimento de mudança precisa ocorrer em toda a América Latina, a qual deve se unir para superar os seus problemas em comum. Para tanto, inicialmente, não se pode mais ignorar o que se passa na América Latina, impondo-se a preocupação com os problemas existentes na região, os quais são comuns ao Brasil e demais países da região, valorizando os seus vizinhos, seus docentes, alunos e, principalmente, suas pesquisas. Mas apenas isso não basta, pois o ensino jurídico deve ser repensado como um todo, inclusive no que tange aos valores que deve observar. Nesse sentido, é sempre importante citar os professores Leonel Severo Rocha e Bárbara Silva Costa (2013, p. 292), os quais propõem uma visão e interpretação muito relevante do ensino do Direito, sustentando, na verdade, uma grande revolução, baseada em novos princípios, principalmente, no amor. Os referidos juristas defendem que o ensino tradicional e antiquado adotado nas Faculdades de Direito deve mudar para “uma proposta pedagógica surrealista, capaz de promover a criatividade, a autonomia, a alteridade, a interdisciplinaridade e, acima de tudo, o amor”.

O novo ensino jurídico que ora se propõe precisa ser intercultural, precisa promover o constante diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e povos, admitindo a educação como lugar de comunicação, onde a partir do diálogo são produzidos saberes diversos, todos com relevância, o que possibilitará (res) significar a sociedade em busca de uma meta comum: um mundo mais harmonioso.

CONCLUSÃO

O ensino jurídico precisa ser uma importante vertente de mudança social, representando uma quebra de paradigma, a qual começa pelo reconhecimento e valorização do que se passa na América Latina, firmando os “pés” na região e “olhando” com mais intensidade e interesse para o continente latino-americano, estimulando-se o estudo, pesquisa e intercâmbio entre os povos da região, o que resultará em efetivo desenvolvimento e justiça social para a sociedade latino-americana.

Para tanto, impõe-se repensar de imediato práticas excludentes adotadas pelo Brasil, principalmente no que tange ao ensino jurídico. Isso porque de nada adiantará um arcabouço legal que estimule e conduza a integração na América Latina se continuarmos na prática barrando esse intercâmbio. Assim, deve-se de imediato aceitar o espanhol como língua estrangeira em todos os cursos de pós-graduação em Direito, pois nada justifica a manutenção dessa barreira infundada e preconceituosa.

Outro muro que precisa ser derrubado é a restrição aos diplomas emitidos pelos países vizinhos da América Latina sobre o respaldo da hipócrita defesa da “qualidade do ensino”, afinal o Brasil não pode deixar de legitimar o conhecimento produzido pelos povos vizinhos. Reconhecer o outro é fundamental para uma sociedade harmônica.

É momento de escutar, dialogar, propor, desaprender e, depois, reaprender novamente valorizando todos os tipos de conhecimentos, afastando-se posturas excludentes. Enfim, é tempo de harmonia, de amor e de tolerância, ou seja, de interculturalidade, sendo que o ensino jurídico precisa estar dentro deste contexto.

REFERÊNCIAS

AMARAL Antonio Carlos Rodrigues do. **Ensino jurídico e método do caso**: ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais. São Paulo: Lex Editora, 2011.

BITTAR, Eduardo. C. B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do direito e capacitação docente. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar direito O Direito**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

DUARTE, Antônio Aurélio Abi Ramia. Judiciário e América Latina: feridas democráticas. **Justiça & Cidadania**, Rio de Janeiro, n. 167, p. 14-17, jul. 2014.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2007, p. 13-35.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Interculturalidade, críticas, diálogos e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JAEGER JUNIOR, Augusto. Ensino jurídico na América Latina. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, v.Nesp, p. 168-191, maio 2008.

JAGUARIBE, Helio. **Brasil: alternativas e saída**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

JARDIM, Lícia Bonesi. A síndrome de Münchhausen e o ensino jurídico brasileiro. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 5, p. 263-276, jan./jun. 2012.

LAMARRA, Norberto Fernández. **Educación Superior y calidad en América Latina y Argentina**. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2007.

LEITE, Maria Cecília Lorea. Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica. In: LEITE, Maria Cecília Lorea (Orgs.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. São Paulo: Atlas, 2012.

MALISKA, Marcos Augusto. Educação e integração regional. Análise do acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados partes do MERCOSUL. **Revista da AGU**, Brasília, v. 8, n. 21, p. 311-325, jul./set. 2009.

MARIN, Jeferson Dytz. Alfabetização ecológica, pedagogia e direito constitucional. **Revista de Direito Educacional**, São Paulo, n. 3, p. 109-126, jan./jun. 2011.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2012.

MENEZES, Magali Mendes. Nos interstícios da cultura: as contribuições da filosofia intercultural. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 324-329, set./dez. 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2002.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia latino-americana a partir de Enrique Dussel**. Santo André: Universidade Federal do ABC, 2013.

ROCHA, Leonel Severo; COSTA, Bárbara Silva. Ensino do direito e percepções discentes: contribuições waratiana para a construção da pedagogia do novo. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydê Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni; SOARES, Fernanda Heloisa Macedo. **Construção da identidade docente do professor de direito**. São Paulo: Letras Jurídicas, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydê Dal Farra Napolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na pesquisa jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In: SILVEIRA; Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydê Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013, p. 497-513.

TORRES, Rosa Maria. A situação da educação pública no continente. In: **A educação na América Latina**: direito e risco. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Cortez; ActionAid Américas, 2006. p 50-54.

VARGAS, Guiselle María Garbanzo. Educación superior pública em América Latina: características y desafíos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUA**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 216-227, jan./abr. 2012.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

POR UMA POSSÍVEL CARNAVALIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Bernard Constantino Ribeiro¹
Raquel Fabiana Lopes Sparemberger²

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; Carnavalização; Outro.

INTRODUÇÃO

No decorrer de nossa formação como juristas, aprendemos que o Direito seria uma área do conhecimento capaz de regular as relações sociais, promovendo assim a tranquilidade e pacificidade entre as pessoas. Do mesmo modo, estávamos legi-

- 1 Graduando em Direito da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. É pesquisador/bolsista de Iniciação Científica do CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Foi pesquisador/bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PROBIC/FAPERGS. Integrante dos Grupos de Estudos: Constitucionalismo Latino-americano e justiça social, da FURG. Simpatizante e militante no movimento HeForShe da ONU Mulheres. Atualmente se encontra em Mobilidade Acadêmica Internacional, através da parceria entre o Grupo COIMBRA de Universidades Brasileiras - GCUB, e a ASCUN - Asociación Colombiana de Universidades, para estudantes de graduação, para o período de janeiro a junho (6 meses)/2015, no curso de Derecho y Ciencias Sociales, na Universidad La Gran Colombia - Seccional Armenia, em Armenia, Quindío, Colômbia.
- 2 Pós-Doutora em Direito pela UFSC. Doutora em Direito pela UFPR. Professora Adjunta do Curso de Direito e membro permanente do Corpo de Docentes do Mestrado em Direito e Justiça Social da FURG. Professora participante do Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica – GPAJU da UFSC e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Hermenêutica e Ciências Criminais e Direito e Justiça Social da FURG. Responsável pelo Grupo de Estudos da FURG sobre o Constitucionalismo Latino-Americano. Advogada. Membro da Comissão de avaliação dos cursos de Mestrado e Doutorado em Direito da Capes (2014).

timando-o como regulador de condutas e orientador de comportamentos, ou seja, adequando os sujeitos em espaços delimitados e muitas vezes engessando a criatividade e desestimulando outros comportamentos de autorregulação.

Por mais que tentemos controlar os comportamentos sociais de algum modo, não lograremos total êxito, porque a dinâmica social é mutável, e se adapta, evolui, ou retrai conforme suas experiências, tanto de aceitação quanto de negação de determinado tema. Entretanto não podemos negar, que o diverso e o diferente fazem parte do nosso cotidiano, e que necessitamos entender o Outro focados na alteridade.

Pensemos então em estimulação e desenvolvimento do diferente, do incomum, e do criativo, para e por outros meios, fins e inícios. Parte de nós o impulso transformador da cultura, pelo respeito, pela tolerância e pela sensibilidade.

A partir da contribuição construída pela experiência de pesquisa e abordagem dos discursos decoloniais, amplamente trabalhada por pesquisadores latino-americanos, como Catherine Walsh, Raquel SpareMBERGER, Santiago Grosfoguel, Gayatri Spivak, na compreensão da cultura, que rompem com a colonialidade epistêmica, e proporcionam voz ao subalterno, ao silenciado, pretende-se pensar o Direito, a partir de um viés crítico, sensível, e sobretudo ligado ao humano, a natureza e a alteridade.

Esse tipo de metodologia não pretende explicitar uma objetividade, e sim romper com tradições impostas, possibilitando ao colonizado contar com suas palavras, a sua história, a sua crítica, o seu pensar.

1 O DIREITO COMO PRODUTO MERCADOLÓGICO: A PROLIFERAÇÃO DE CURSOS, O EXAME DA OAB E O DESCOMPASSO COM A REALIDADE

Não é nenhuma novidade para nós do campo do Direito, e para os outros profissionais, e demais leigos, que o Direito, enquanto mecanismo de transformação social, se tornou um grande produtor de ambiciosos, preguiçosos e difusores de dis-

cursos antidemocráticos, desumanos e carregados de opinião superficial, sem a devida reflexão sobre determinados temas. Isso porque o Direito é compreendido por alguns como sinônimo de dinheiro fácil, rápido e ilimitado, ou seja, simplesmente produtor de quantias.

Essas denúncias são graves, e nem de longe conseguem explicar a problemática proliferação de cursos de Direito no Brasil que ultrapassa o mundo inteiro reunido.

Nas palavras de João Baptista Herkenhoff, “há uma crise hoje na formação do jurista e na Ciência do Direito” (HERKENHOFF, 2001, p. 45). Essa crise na formação do jurista advém

- a) de problemas pertinentes ao conjunto da sociedade brasileira e ao conjunto dos problemas da educação no país;
- b) de questões ligadas ao conjunto da educação universitária;
- c) de aspectos específicos ligados ao ensino do Direito (HERKENHOFF, 2001, p. 45).

Já a crise na Ciência do Direito “é fundamentalmente a meu ver, consequência de uma visão conservadora, divorciada da realidade histórica, míope, acrítica do saber jurídico” (HERKENHOFF, 2001, p. 46).

O ensino do direito no Brasil vive essa crise, de sustentação ideológica e de legitimação. Estamos diante de uma catástrofe estrutural do modelo de avaliação do bacharel em Direito. Por muitos motivos.

Em especial, o déficit de preparação crítica e humana do aluno na academia, imbricado com uma cobrança de métodos dedutivos e mecânicos por parte da OAB na prova, que tenta avaliar os candidatos com questões que ainda estão ligadas a um momento ante, e não “no agora”.

Ademais temos a constante precarização da educação, no tocante ao limite de verbas, em investimento no ensino básico, fundamental e superior. Temos um cenário hoje um pouco melhor, mas distante do mínimo necessário.

A parte técnica é supervalorizada, e sequer é requerida verdadeiramente a experiência e vivência humana dos problemas sociais das pessoas que necessitam do Direito, por intermédio do aprendiz, desenvolvida antes e/ou durante sua graduação.

Isso se traduz em uma análise teórica ínfima, superficial e descomprometida com o desenvolvimento da criticidade do jurista, que trabalha com problemas humanos mutáveis. Ou seja, sabe-se quase tudo na prática, mas não se sabe construir uma argumentação coerente, fundamentada e problematizada no caso em particular.

Devemos ter em mente que também trabalhamos com seres humanos que possuem valores, comportamentos, anseios, desejos e necessitam de uma orientação pautada em um comprometimento pessoal do profissional do direito, também com seus ideais e comportamentos sociais pacificadores, e não imbuídos de discursos de ódio e intolerância.

João Virgílio Tagliavini no seu texto “IX Exame de Ordem”, publicado em 2013, traz a ideia de que podem existir vários motivos para a problemática reprovação dos milhares de bacharéis em 2012, no Brasil.

Entretanto, não iremos nos ater a essa questão, porque o foco desse trabalho é a possibilidade de pensar para além do Direito, ou seja, a partir de outras experiências que podem implicar interdisciplinaridade, multidimensionalidade e aproveitamento de categorias pensadas por culturas diferentes ou semelhantes à nossa.

O direito como mecanismo de possibilidade de construção da emancipação social, a partir de suas lutas, atualmente, está contaminado de visões não sociais e particularizadas, demonstrando assim novos tipos de exclusão social, em suas inúmeras ingerências e influências.

Podemos tomar como exemplo a questão da remuneração de um deputado, de juízes, e outros, que pela Constituição devem possuir autonomia financeira, receber um “valor adequado”, para não depender de nada mais do que o próprio serviço

público. Entretanto, um servidor que ganha quase 35 vezes mais que um trabalhador comum, parece se sentir superior, e isso de certa maneira, reforça o poder de exclusão que o direito provoca. Perdeu-se o foco de pensar o direito como irmão siamês da justiça, para um direito produtivo, com quantificação de rendimentos, ou seja, produção mensal.

Ademais, a linguagem já se mostra como um empecilho para o cidadão comum, e, todavia, o acesso à justiça não está totalmente universalizado. A defensoria pública, portanto, trabalha para garantir os direitos dos hipossuficientes, e sem isso, o caos, o descaso e a injustiça seria incomensuravelmente maior.

Luís Alberto Warat por exemplo, critica o Direito, por esse não saber ler (entender, compreender) o mundo, e perceber os desencontros, para “interrogar a crise política do ensino jurídico” (WARAT, 2004, p. 374). Há a aceitação das vozes instituídas de forma inerte e alienada, por parte dos aprendizes.

E, por conseguinte há uma falta de aproximação com a sociedade marginalizada, para enfrentar os desafios de uma sociedade consumista e apaixonada pelo momentâneo, que determina o curso das demais camadas subordinadas.

Com mais de mil e duzentos cursos de Direito é notável o caráter mercadológico do ensino. Com suas ressalvas é claro. Há muito tempo a carreira de Direito perdeu seu viés transformador, para dar lugar, ao de degrau de ascensão social, e quiçá até intelectual para alguns. Com o foco na solidificação das desigualdades, jamais se superará a injustiça.

O que acaba demonstrando que é a vez do oprimido se tornar o opressor. Uma lástima. Mas ainda há salvação, pois existe uma parcela de docentes, dentro de todo esse campo que é transformadora, e combate esse efeito vingativo, sigamos instigando-os a continuar.

Dentro deste diapasão Tagliavini, traz a ideia, produzida a partir do Grupo no qual está inserido, de que “Os exames determinam o Projeto Político Pedagógico dos Curso de Direito” (TAGLIAVINI, 2013, p. 9).

Ao passo que isso faz com que entendamos que a avaliação como está, não atende o foco que deveria se ter pelo Direito, como componente de lutas sociais, e propulsor de mudanças sociais, que visem a Justiça. Portanto, para se pensar toda essa problemática de avaliação pelo Exame, teríamos que “vir do fim para o começo” (TAGLIAVINI, 2013, p. 9).

Os currículos têm de serem pensados a partir da realidade social, com foco na capacidade dos alunos de modificarem, em seus locais de fala e de comportamento, a realidade marginalizada. Deve haver o comprometimento do docente, do aluno e dos gestores de unidades acadêmicas, sem a verticalização de poder.

Para tentar explicar, o autor traz questionamentos quanto a atitudes a serem tomadas diante da situação. Para isso elenca três pontos chaves que poderiam nortear as possíveis soluções.

O primeiro pensa sobre a implementação integral das diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, com ênfase na crítica e na reflexão, articulada nos três eixos, sem preparar para o exame de ordem na sua versão atual; o segundo enxerga o projeto pedagógico paralelamente à preparação (mais como treinamento) para o exame de ordem; ou ainda, com menos ênfase no projeto político, estimulando os estudantes desde o primeiro dia de aula, e a dependência de cursinhos de revisão, no fim do curso, para o Exame de Ordem (TAGLIAVINI, 2013, adaptação p. 12-13).

Na questão do processo de ensino, aprendizagem e de avaliação, Tagliavini propõe uma teoria que leve em conta, “os objetivos pretendidos e as medidas utilizadas para verificar sua eficácia” (TAGLIAVINI, 2013. p. 13).

A avaliação trabalha numa perspectiva de eficácia bidimensional, formativa e classificatória, porém muitas vezes também numa outra limítrofe, chamada de exclusiva.

De fato, fica claro que muitas vezes a eficácia formativa, e classificatória se mostram deficitárias, em nosso contexto, e a exclusiva acentua-se. Pois a prova em si, apesar de estar avançando aos poucos, ainda continua imprimindo um momento atemporal, e desconexo da realidade em suas inúmeras reafirmações.

Como abordado pelo autor, em muitos pontos cobrou-se mais a memorização do que a capacidade de desenvolvimento, aprendizagem, e transmissão do “gatilho libertador”. Tal gatilho libertador seria como a saída enxergada pelo acadêmico, através do seu juízo crítico, produzindo assim a sua compreensão sobre determinado problema, e criando a solução.

Ademais, é um problema, que a maioria dos estudantes de direito parecem não se atentar para uma formação humanística. Pois, sem esta, como poderá entender a necessidade do outro, menos favorecido, e o seu papel transformador, enquanto agente permanente pelos direitos humanos? Essa questão não pode ser respondida apenas pelo acadêmico, pois ele é uma peça que muitas vezes é movimentada e não estimulada.

2 O ENSINO DO DIREITO: A NECESSIDADE DO DEBATE POLÍTICO E O ENVOLVIMENTO RELACIONAL (HORIZONTAL) ENTRE O APRENDIZ E O DOCENTE

Em um momento tão conturbado por inúmeras injustiças, intolerância, ódio explícito ao Outro, crescente deturpação e simplificação da complexidade dos princípios, torna-se necessário repensar o ensino jurídico, a partir de uma perspectiva crítica, comprometida com um diálogo possível e necessário, entre docente e aprendiz, na construção de uma trajetória de lutas pelas garantias de existência digna dos seres humanos.

Pensar o ensino jurídico em nosso contexto, se revela como uma tarefa auto avaliativa, necessária e motivadora. Estamos num caos institucional e teórico incomensurável.

Inspirando-se nos relatos e na forma de abordagem de Luiz Alberto Warat e no viés proposto pelo Direito Alternativo, faz-se necessário apontar alguns excertos, e ponderações particulares, sobre os momentos, ainda que pensados no passado, mas constantemente vivenciados, em um ensino jurídico caracterizado pela demasiada objetividade, pelo distanciamento do Outro,

pela insensibilidade, e pela interpretação desumana dos problemas sociais e individuais.

A interação argumentativa provocada pelo contato entre aprendiz e professor dentro de uma sala de aula, pode determinar o produto teórico de determinado tema, criado nesse grande espaço de troca de experiências, de escuta e de reflexão sobre o relato do Outro. Essa dinâmica é de extrema importância para uma sociedade. Entretanto, o que acontece nesse contexto é uma inversão do processo dialógico desses personagens.

Há uma verticalização do saber, em que é imposto um poder (argumentativo-retórico) do docente do Direito, perante o aprendiz, de tal maneira que esse não consiga dialogar, para enfim socializar sua compreensão e pensar o questionamento. O saber tradicional do Direito, está intimamente ligado com o controle estatal, e suas novas formas de dominação sobre os indivíduos. Por isso, Warat percebe que “a fala dos professores de direito não revela seus verdadeiros fins” (WARAT, 2004, p. 373).

É como se ocultassem os verdadeiros anseios e desejos dos docentes, que em algum momento de suas vidas foram frustrados dentro da academia, por outro docente, ou por outros motivos, que de certa maneira “podaram” sua criatividade, seu desejo de conhecimento e interação argumentativa, “pela raiz”.

Ao passo que “empolgado de fracassos, organiza um simulacro discursivo que empresta um princípio soberano de enunciação para guardar segredo de uma submissão sublimada ao poder” (WARAT, 2004, p. 373-374).

O discurso docente do Direito está repleto de culpas e de lutas sem esforços, e suas condutas pessoais e políticas, parecem que pouco importam hoje; sequer são levadas em consideração pelos próprios docentes. Observamos que, parece que não se pensa o Direito na academia, como emancipador, e sim como legitimador das ilicitudes do Estado, que ao mesmo tempo que assegura direitos, viola outros direitos. Por inúmeras situações presenciadas, constatamos que basicamente para alguns, o que importa é a nota no fim do bimestre.

Há uma “tecnologia da alienação”, na base de uma “linguagem sem ousadias, enganosamente cristalina” (WARAT, 2004, p. 374). Não há nada mais do que uma transmissão de um sonho não realizado, recoberto de máscaras metafóricas, que gritam por uma fuga do fracasso. Há uma crescente forma de blindagem de suas afirmações, para que não se encontre “saídas mais desejosas”.

Em alguma medida, isso sustenta certas indagações que têm sentidos superficiais, e legitimadoras de um processo repetitivo de alienação. O “arcabouço teórico-retórico vazio” se tornou regra, e não se anseia por aprender algo, a partir de uma agregação e retomada de conceitos. Qualquer pessoa quer falar sobre qualquer coisa, sem compromisso teórico, sem delimitar o seu lugar de fala.

Posto, isto, temos que entender que a política tem de ser debatida em sala de aula, e que o docente deve posicionar-se enquanto ser ideológico, porque de nada adianta a neutralidade, senão para apartar brigas. Ou seja, sim, determinar seu lugar de fala é necessário, para que se enxergue as suas visões e seus posicionamentos.

O debate de ideias, o posicionamento conceitual, a divergência são mecanismos importantíssimos para o desenvolvimento de uma teoria, pois vivemos em um Estado Democrático de Direito, que garante a existência da pluralidade, da diversidade e da diferença, ainda que parcela da sociedade questione e combata essa existência.

A política está arraigada a nossos comportamentos, pois somos políticos por natureza. Interagimos, ou melhor, deveríamos interagir mais humildemente e próximos da capacidade de assimilação, respeito, convívio e interpretação do Outro.

Aquele Outro, subalternizado, em inúmeras culturas colonizadas por diversos países, hoje cunhados como desenvolvidos, sobre o sangue inocente. Povos originários massacrados, e escorraçados de seus lugares.

Por fim cabe ressaltar que professor e aprendiz são pessoas, são dotados de desejos e de anseios, e essa relação é totalmente frutífera, e deve ser estimulada. Docente e aluno também podem ser amigos, porque não estamos mais em um momento social em que se faz tudo o que o professor quer, pois afinal intercambiamos nos campos de fala a todo momento.

Deixamos de ser alunos quando pensamos diferente e propomos mudanças. Deixamos de ser professores quando escutamos e problematizamos as mudanças. Enfim, essa relação é um círculo de amizade que sempre se retroalimenta pelo respeito, pela educação e pela contraposição de ideias, porque conforme reafirmamos, a diferença e a diversidade existem, e são importantes para a nossa evolução intelectual, comportamental, e social. Saímos e voltamos aos nossos campos de fala a todo momento. E isso é louvável para os seres humanos, devendo ser perpetuado.

3 O SONHO AINDA RESISTE, AINDA HÁ SOLUÇÃO?: POR UMA CARNAVALIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

A idéia de carnavalização pode ser definida como a produção de um discurso que procura alcançar verdades e escapar do já estabelecido (SPAREMBERGER, 2006, p. 53).

A busca de uma nova realidade, da multiplicidade de significações, de um modo geral o que se pretende com um ovo ensino do direito é apontar para uma visão carnavalesca da vida, tentando tornar visível o envelhecimento de certas versões sobre a produção do saber jurídico e social. Os sinais do novo, que a visão carnavalesca do saber convoca, renegam todo e qualquer tipo de ambição unificadora das significações (SPAREMBERGER, 2006, p.57).

A carnavalização é uma permanente provocação do imaginário do homem. É a única forma de desaliená-lo. É uma provocação baseada na proposta de um espaço lúdico de leitura do mundo e de seus discursos. E esse espaço lúdico tem um

enorme valor pedagógico na medida em que descaracteriza o saber e o poder, relativizando-os constantemente. Tal situação diz respeito à questão do sujeito não mais como simples protagonista e espectador do discurso, ou mesmo com aquele que reproduz ou descreve o objeto, mas como sujeito participe da construção do conhecimento. É isso que quer a carnavalização (SPAREMBERGER, 2006, p. 57).

Percebe-se, assim que a formação e os tipos de avaliação do acadêmico dentro da graduação faz toda a diferença, e deveria ser levada em consideração tanto nos concursos públicos como no exame de Ordem. O desenvolvimento de habilidades do acadêmico durante a graduação deveria ser um dos principais focos, pois a partir da produção individual e coletiva do estudante comprometido, poderia se criar sujeitos pensantes, críticos, e acima de tudo, seres humanos.

Tagliavini traz a ideia de que “é preciso acreditar que, nos lugares mais longínquos do Brasil, distante das consagradas academias, há estudantes e docentes que, com sacrifícios mil, vão semeando um pouco do capital cultural que faz a riqueza do país” (TAGLIAVINI, 2013, p. 8). Compactuamos com essa visão, pois o aluno compõe a estrutura intelectual e física de uma universidade. Coadunando com esse anseio, Warat frisava que se recuperasse o desejo. Temos de ser desejosos.

O resistir e o transgredir vivem e são possíveis. Existem “sujeitos mutantes” (WARAT, 2004, p. 375), que surgem a partir “de uma substancial alteração das condições do ensino jurídico” (WARAT, 2004, p. 375). Daí a importância de se pensar e dar o devido valor a linguagem. Que de certa forma vai representar linguisticamente a realidade. Ele diz que “a representação linguística da realidade é uma forma inicial de política” (WARAT, 2004, p. 375).

Posto isto, “as práticas do ensino do Direito não podem deixar de intervir nessa inscrição inicial da política na linguagem, se quiserem contribuir para que o homem possa preservar o devir de seus sonhos” (WARAT, 2004, p. 375).

O Direito tem que atuar como “desatador” de discursos teóricos, meramente retóricos. “O ensino jurídico tem que começar a transgredir o discurso de seus sonhos fracassados” (WARAT, 2004, p. 376).

“Estamos sendo socializados, aprendendo a perder o sentido vital da existência. Nós nos aceitamos gregários, desaprendendo a amar, esquecendo o valor da afetividade e da ternura, apagando a força transformadora de nosso imaginário” (WARAT, 2004, p. 376). A desilusão humana perante a própria existência, que é ceifada dentro da própria academia.

Através dos inúmeros enfoques da própria *palavra* (aqui entendida, como instrumento de expressão),

entendemos o mundo, mas também podemos, por seu intermédio, desentendermo-nos, desconhecerno-nos pelo sentido e tornarmo-nos indiferentes pela comunicação alienada, enfim, podemos sentir-nos mortos em meio a uma multidão de palavras e informações que nunca nos provocam” (WARAT, 2004, p. 376).

Ao passo que, “O homem precisa experimentar as inquietações da linguagem, encontrar espaços de discursividade que possam ser cúmplices de seus sentimentos” (WARAT, 2004, p. 376). Temos “o direito à vida, e à posse de uma linguagem não alienada” (WARAT, 2004, p. 378).

Porém o poder nos cala. “O poder manda calar o desejo” (WARAT, p. 378). Os homens têm que “aprenderem a abrir os corações para preservar o espaço político da sociedade (WARAT, 2004, p. 379).

Resgatemos e pratiquemos a sensibilidade. Que se aceite e se ultrapasse os fracassos de uma vez por todas. Enxerguemos novos sonhos. “Sensibilidade para refazer o mundo com o desejo” (WARAT, 2004, p. 382).

Na “democracia, como no amor cigano, se tem que entregar o morto à morte para resgatar a vida” (WARAT, 2004, p. 382). Tragamos então, o desejo para o espaço público, que é onde se desenvolverá o Direito na prática.

Assim como Herrera Flores, Warat, fala das lutas pelas condições de existência, no tocante aos direitos humanos. Muitas vezes, é negado tanto a condição de existência, por ser o aluno, instigado a “se derrotar” antes mesmo de tentar.

Nas palavras cheias de vida, Warat explicita que, “quando falo dos direitos humanos, estou, sobretudo, apontando as lutas pelo caráter inacabado, conflitivo e ambíguo de desejos: a reivindicação do direito à indeterminação do homem como condição necessária da preservação plena da existência” (WARAT, 2004, p. 382).

Portanto, quando se diz que se tem que entender “o ensino do Direito como prática dos direitos humanos” (WARAT, 2004, p. 382), se está devolvendo o desejo a essa área que necessita da atuação humana em seu potencial máximo. “Se aprende o direito entregando suas certezas à morte” (WARAT, 2004, p. 382).

Ressuscitemos a dignidade e a solidariedade, pois são “irmãs siamesas” que se completam e se estruturam. Respirar dignidade. “Ajudar para que o outro possa reconhecer, em nós, sua dignidade” (WARAT, 2004, p. 388).

Transcrevemos, como forma de “respirar sonhos” algumas citações de Warat, com eventuais ponderações. “A solidariedade é uma forma de sair do narcisismo, aceitando que o outro existe. A solidariedade é a forma do amor. Não se pode amar sem ser solidário com o objeto amado. Não existe afetividade sem solidariedade” (WARAT, 2004, p. 388).

“Quando se pratica a solidariedade, está-se reconhecendo a existência do outro como diferente, está aceitando-o sem pretender narcisisticamente fusioná-lo com o modelo de homem que o imaginário instituído produz como fantasia tanática” (WARAT, 2004, p. 388).

“A dignidade é nossa possibilidade de extrair, solidariamente, o amor da vida. Não existe democracia sem dignidade. A democracia é o espaço político da dignidade” (WARAT, 2004, p. 389).

Dignidade ligada e imbricada com a solidariedade. “A democracia é a luta permanente e renovada pela dignidade: um ato coletivo da sociedade que permite lutar pela dignidade dos outros, reconhecendo que suas vidas não são inúteis e que não podem ser iguais a nossa. Ver, sentir, lembrar que a dignidade do outro se preserva respeitando suas diferenças” (WARAT, 2004, p. 389).

Para ele, “O aluno cresce existencialmente quando consegue perturbar a claridade derivada dos efeitos de autoridade da fala docente” (WARAT, 2004, p. 391). Em seu livro, na parte dos “passeios ao léu como tática de ensino” fica claro que os contínuos passeios ao léu, promoverão com o abalo, uma “estratégia amorosa” que moverá o desejo. O desejo que preencherá o espaço altamente disputado pela superficialidade e instantaneidade.

CONCLUSÕES

O Direito hoje não pode ficar refém do conservadorismo, ele tem de se mobilizar a partir da capacitação humana e não apenas técnica do acadêmico, pela mudança social. Não deve projetar discriminação, exclusão ou qualquer outra coisa que menospreze e acentue o ódio. Como já dito em outro momento, existe amor, e o Direito, pelos seus juristas, principalmente, tem que ser desejoso. Recupere-se, portanto, a capacidade do aluno de desejar.

É dizer, permitir-se pensar sem se regular as veias de construção, a partir da fluidez do desejo humano de se viver experimentando, com o foco de “transgeracionalidade”, respeito e inclusão do Outro. Aquele Outro que foi subalternizado pela colonialidade epistêmica, silenciado. Um Direito que permita ao Outro, e aos outros “outros” se projetarem para fora, e não serem projetados para dentro do campo regulatório.

É preciso acreditar que novos sujeitos estão sendo formados, e o campo do ensino do direito, tem que se perceber como transformador e estar aberto a aceitação da diversidade, da

pluralidade e da capacitação do outro como agente transformador, multiplicador de direitos humanos.

REFERÊNCIAS

HERKENHOFF, João Baptista. **Para onde vai o Direito:** reflexões sobre o papel do direito e do jurista – Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001. 168p.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. **Ciência jurídica:** da pureza de Hans Kelsen à Carnavalização de Luiz Alberto Warat. In. Revista contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da Faplan. V. 3. . 5. Jan/Jun2007.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **IX EXAME DE ORDEM:** uma crítica acadêmica. São Carlos, SP: Edição do Autor, 2013.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito:** o sonho acabou – Coordenadores: Orides Mezzaroba, Arno Dal Ri Júnior, Aires José Rover, Cláudia Servilha Monteiro – Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004, 496 p.

HACIA UNA CONCEPCIÓN DE PRACTICA DE DOCENCIA EN LA FORMACIÓN PROFESSIONAL

María Francisca Elgueta Rosas¹

PALAVRAS-CLAVES: Práctica de docencia, formación profesional, relación teoría práctica.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio expone una conceptualización de práctica de docencia en la formación profesional, que se desarrolla históricamente, y en el que de forma paulatina cobra relevancia la dialectización de saberes que conjugan teoría y práctica en el quehacer docente, aportando para la mejora social durante la formación profesional.

Para proponer una clasificación de prácticas de docencia, se establecerán las diferencias entre modelos de práctica de docencia y modelos didácticos; para luego caracterizar a la práctica de docencia profesional como arte, práctica de docencia tradicional, práctica de docencia como técnica, práctica de docencia reflexiva y práctica de docencia reflexiva transformadora.

1 Dra. Educación, Universidad de Valladolid, Diplomado en Pedagogía Universitaria de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Diplomado en Gestión Universitaria de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Académica del Centro de Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile

Esta propuesta de clasificación se propone entregar herramientas al profesor universitario para reflexionar en torno a su quehacer docente en el aula, y el sentido que tiene en el contexto del currículo.

1. LA PRÁCTICA DE DOCENCIA. CONCEPTO

El Diccionario de la Real Academia propone las siguientes acepciones: 1. Conocimientos que enseñan el modo de hacer algo; 2. Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil; 3. Que comporta utilidad o produce provecho material inmediato; 4. Ejercicio de cualquier arte o facultad, conforme a sus reglas; 5. Modo o método que particularmente observa alguien en sus operaciones; 6. Ejercicio que bajo la dirección de un maestro y por cierto tiempo tienen que hacer algunos para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión; 7. Aplicación de una idea o doctrina; realizar ideas, planes, proyectos, etc.

Como vemos se trata de un concepto de amplio significado y en el que se destaca el hecho de una acción, que consiste en un hacer, por parte de alguien. El hecho que el concepto de práctica implique ejecutar una determinada acción, ha significado que en una primera aproximación la práctica se presente como opuesta a la teoría (PALLADINO, 2002, p. 20)².

Mirada la cuestión desde la filosofía se constata que el concepto de práctica ha cambiado en el tiempo. En la antigua Grecia fue entendida por Aristóteles como opuesta la teoría y la poética abordando el análisis desde la perspectiva de las dimensiones del pensamiento³; luego algunos filósofos como Kant y Levy- Bruhl asocian práctica con acción moral y abordan el

2 La teoría es el corpus en el que se integran y relacionan las diferentes leyes y o sistemas, que permiten deducir o derivar consecuencias y, además, ofrecer alguna explicación de un campo de conocimiento contemplado de manera fragmentaria por leyes, en otras palabras la teoría no es un sistema de leyes relacionadas sino también una unidad explicativa que justifica dicha relación.

3 Aristóteles se refiere al concepto de praxis como una actividad humana que apunta a la promoción de algún bien moral deseable, que se podría traducir como una acción moralmente comprometida o acción moralmente informada.

problema de cuáles son las relaciones más apropiadas entre los hombres; también es entendida por el análisis sociológico estructuralista como la transformación de una materia prima en un producto por medio de la intervención humana, caracterizada por estar dotada de una lógica propia irreductible a la lógica teórica (LATORRE, 2002).

En este trabajo nos preocuparemos de las prácticas del docente universitario. Es decir las prácticas de docencia (RESTREPO; CAMPO, 2002, p. 45-48)⁴ que realizan los profesores en el aula. Se trata de un tipo de acción humana caracterizada por desenvolverse dentro de ciertos parámetros que vienen dados por determinadas metodologías de enseñanza; el tipo de relación que se establece entre profesor y estudiante; las formas de manejar los contenidos y formas de evaluación; todo en un contexto que condiciona y establece los marcos referenciales del trabajo de docencia del profesional académico.

Las prácticas de docencia, vale decir las prácticas pedagógicas que realiza el profesional académico (SCHON, 1992, p. 41)⁵, se caracterizan por su diversidad. Marisol Latorre (2002) habla de prácticas pedagógicas organizándolas en tres tipos: la práctica pedagógica como arte o técnica; la práctica pedagógica como la puesta en ejercicio de esquemas de acción; y la práctica pedagógica como dialectización entre saberes y acción.

La práctica pedagógica como arte o técnica implica un tipo de práctica en la cual la actividad típica está orientada a producir una obra que debiera manifestarse en resultados posibles de exteriorizar. La teoría debiera conducirnos a determinados fines, normas y prescripciones externas cuya finalidad es desarrollar una acción eficaz, que estaría determinada por prescripciones externas en las que se conjuga la acción del artesano y del técnico.

4 El término docencia proviene del latín *acceptare* que significa rendir honor, tomar al otro, acogerlo. Esto implica entender a la docencia como una acción voluntaria de aceptación que primero implica una aceptación previa. Por lo mismo la docencia es un hacer – hacer, es un modo de acción que actúa sobre la acción, moviendo al otro a la acción.

5 Define la práctica profesional como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten en palabras de John Dewey, las tradiciones de la profesión.

El rol del profesor se enmarca en una normativa o un procedimiento que se debe aplicar de determinada manera en el proceso de formación.

En esta perspectiva las metodologías de enseñanza se constituyen en el contenido de un saber técnico instrumental siendo la práctica como “el conjunto de actos orientados a un fin exterior, que es el desarrollo perfectivo de las potencialidades del alumno, basados en ciertos hábitos prácticos y ejercidos en un contexto específico y singular” (LATORRE, 2002).

Proponemos hacer una distinción entre la práctica como arte y la práctica como técnica. La primera se caracteriza por la resolución de los problemas de la experiencia desde la enseñanza que entrega el maestro al aprendiz, siendo un tipo de quehacer en el cual se transmite directamente un conocimiento práctico de la profesión cuyo resultado no es posible de transformar en serie, sino que es obra del autor; en cambio la segunda se caracteriza por ser absolutamente estructurada y reglamentada. No existe necesariamente una relación cercana entre maestro y aprendiz sino una relación de experto conocedor de procedimientos y un estudiante carente de conocimientos, que debieran reproducir ciertos esquemas posibles de masificar.

Existe una relación entre estos dos tipos de prácticas porque ambas están orientadas a objetivos que se deben lograr con acciones que se caracterizan por procedimientos a utilizar, basados en cuerpos de saberes preexistentes y externos a la práctica misma.

La práctica pedagógica que pone en ejercicio esquemas de acción se caracteriza por actuar en una situación para orientar, enfrentar, controlar y resolver problemas de docencia concretos con el fin de desarrollar una acción efectiva. Por lo tanto, en esta perspectiva el objetivo es manejar y controlar los problemas a partir de la inmediatez de los requerimientos que se presentan en un hecho particular, siendo la acción del docente la de un práctico, como el médico y el ingeniero, que debe solucionar problemas contingentes.

Desde esta perspectiva la acción se funda en un “habitus” (BOURDIEU, 1990) o conjunto de esquemas en el que se engendran una infinidad de prácticas que se adaptan a situaciones siempre cambiantes sin convertirse en principios explícitos. Por lo tanto en esta perspectiva la práctica se impone a la teoría.

Estas acciones pedagógicas tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre grupos o clases, contribuyendo ello a la reproducción de la estructura social. Esto es así porque la cultura se impone a la práctica por el hecho de que corresponde a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza (BOURDIEU, 1990).

De la dialectización entre saberes y acción emerge un tercer tipo de práctica que tiene como núcleo central la reflexión sobre la misma. En ella se produce una problematización e investigación de la práctica.

Se genera una estrecha relación entre ésta y la teoría que está orientada a mediar la acción con el fin de que sea eficiente, contextualizada y pertinente. Se da una retroalimentación en la cual el docente, desde la investigación, reconoce la complejidad de la situación y analiza los diversos componentes para actuar.

El tipo de reflexión que se produce en este dialectalizar puede perseguir distintos fines incluso opuestos: continuar y optimizar un sistema opresor; o transformar el sistema en función de los intereses de las personas que participan en el proceso.

Pudiera suceder que el interés esté en hacer eficiente y eficaz la práctica de docencia para reproducir un sistema opresor, inequitativo, pero con una calidad inobjetable desde el punto de vista del logro de determinados fines; pero también pudiera suceder que el interés esté en complementar a través de la investigación de la práctica una reflexión transformadora, en la que son los sujetos los llamados a cambiar el sistema educacional.

De estas diversas concepciones acerca de la práctica de docencia se desprende que puede no darse un divorcio entre teoría y práctica.

La práctica pasa a ser entendida como praxis, es decir, una actividad reflexionada por el profesional académico en relación con las demandas teóricas; los problemas de aula y el diálogo con colegas y estudiantes; y las demandas contextuales (SANJURJO, 2002: 19-24).⁶

Consideramos pertinente distinguir cinco modelos de prácticas docentes: La práctica de docencia como arte; la práctica de docencia académica tradicional; la práctica de docencia como técnica; la práctica de docencia reflexiva; y la práctica de docencia reflexiva transformadora.

Cuadro 1. Modelos de prácticas de docencia.

Práctica de docencia como arte.	Práctica de docencia académica tradicional.	Práctica de docencia como técnica.	Práctica de docencia reflexiva.	Práctica de docencia reflexiva transformadora.
---------------------------------	---	------------------------------------	---------------------------------	--

También se pueden reconocer modelos didácticos.

⁶ La teoría crítica recupera lo práctico de la esfera meramente técnica, supone la posibilidad crítica, creativa de relacionar la teoría con la práctica con el fin de que se produzca reflexión.

Cuadro 2. Modelos didácticos.

Dimensiones analizadas	Modelo didáctico tradicional	Modelo didáctico tecnológico	Modelo didáctico espontaneísta	Modelo didáctico alternativo
Para qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar las informaciones fundamentales de la cultura vigente. - Obsesión por los contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar una formación moderna y eficaz. - Obsesión por los objetivos. Se sigue un programa en forma detallada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Educar al estudiante imbuyéndolo de la realidad inmediata. - Importancia del factor ideológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecimiento progresivo del conocimiento del alumno hacia modelos más complejos de entender el mundo y de actuar en él. - Importancia de la opción educativa que se tome.
Qué enseñar	<ul style="list-style-type: none"> - Síntesis del saber disciplinar. - Predominio de las informaciones de carácter conceptual. 	<ul style="list-style-type: none"> - Saberes disciplinares actualizados, con incorporación de algunos conocimientos no disciplinares. Contenidos preparados por expertos para ser utilizados por los profesores. - Importancia de lo conceptual, pero otorgando cierta relevancia a las destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contenidos presentes en la realidad inmediata. - Importancia de las destrezas y las actitudes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento que integra diversos referentes (disciplinares, cotidianos, problemática social y ambiental, conocimiento metadisciplinar). - La aproximación al conocimiento deseable se realiza a través de una hipótesis general de progresión en la construcción del conocimiento.
Ideas e intereses de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - No se tiene en cuenta ni los intereses ni las ideas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - No se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes, -A veces se tiene en cuenta las ideas de los alumnos, considerándolas como errores que hay que sustituir por los conocimientos adecuados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tienen en cuenta los intereses inmediatos de los alumnos. - No tienen en cuenta las ideas de los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tienen en cuenta los intereses y las ideas de los estudiantes, tanto en relación con el conocimiento propuesto como en relación con la construcción.

	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en la transmisión del profesor. - Actividades centradas en la exposición del profesor, con apoyo en el libro de texto y ejercicios de repaso. - El papel del estudiante consiste en escuchar atentamente, estudiar y reproducir en los exámenes los contenidos transmitidos. - El papel del profesor consiste en explicar los temas y mantener el orden en la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología vinculada a los métodos de las disciplinas. - Actividades que combinan la exposición y las prácticas, frecuentemente de forma dirigida (y en ocasiones de descubrimiento espontáneo). - El papel del alumno consiste en la realización sistemática de las actividades programadas. - El papel del profesor consiste en la exposición y en la dirección de las actividades de clase, además del mantenimiento del orden. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en el descubrimiento espontáneo por parte del estudiante. - Realización por parte del estudiante de múltiples actividades (frecuentemente en grupos) de carácter abierto y flexible. - Papel central y protagonista de los estudiantes (que realiza gran diversidad de actividades). - El papel del profesor es no directivo, coordina la dinámica general de la clase como líder social y afectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en la idea de investigación del estudiante. - Trabajo en torno a problemáticas con secuencia de actividades relativas al tratamiento de esos problemas. - Papel activo del alumno como constructor (y reconstructor) de sus conocimientos. - Papel activo del profesor como coordinador de los procesos y como investigador en el aula.
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada en recordar los contenidos transmitidos. - Atiende sobre todo al producto. - Realizada mediante exámenes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada en la medición detallada de los aprendizajes, - Atiende al producto, pero se intenta medir algunos procesos. - Realizada mediante tests y ejercicios específicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada en las destrezas y en parte en las actitudes. - Atiende el proceso, aunque no de forma sistemática. - Realizada mediante la observación directa y el análisis de trabajos de estudiantes (sobre todo de grupos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada a la vez en el seguimiento de la evolución del conocimiento de los estudiantes, de la actuación del profesor y del desarrollo del proyecto. - Atiende de manera sistemática a los procesos. Reformulación a partir de las conclusiones que se van obteniendo. - Realizada mediante diversidad de instrumentos de seguimiento (producciones de estudiantes, diario del profesor, observaciones diversas).

Fuente: Reelaborado por F. F. García Pérez (s.e.) a partir de fuentes diversas.

2. Las Prácticas de Docencia.

Existen modelos de prácticas de docencia.

El Diccionario de la Real Academia Española señala entre otras definiciones de modelo: esquema teórico, generalmente en forma matemática, de un sistema o de una realidad compleja, como la evolución económica de un país, que se elabora para facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento; arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir; en las obras de ingenio y en las acciones morales, ejemplar que por su perfección se debe seguir e imitar.

El modelo es una estructura más o menos concreta que permite comprender nuevas realidades y a la vez un esquema menos abstracto que aquello que representa. El modelo ocupa una posición intermedia entre la teoría y la realidad concreta que se puede observar. Es aquello que se extrae de la realidad. Los modelos son representaciones, esquemas de la realidad estudiada, una especie de maqueta, de imagen que nos permite comprender mejor lo estudiado. (RESTREPO; CAMPO, 2002, p. 128). En nuestra tesis utilizamos este sentido de la expresión.

Emergen a partir de lo revisado en la investigación los siguientes modelos de práctica de docencia, que nosotros proponemos

2.1. La práctica de docencia como arte.

Siguiendo las reflexiones realizadas por Juan Amos Comenio en el siglo XVII, cabe indicar que la práctica de docencia como arte es un modelo debido a que en ella un maestro enseña al aprendiz determinada profesión que se aprende viviendo ciertos protocolos que deben ser utilizados de una manera dada. Es artesanal y con una relación de respeto hacia el maestro que maneja la sabiduría de la profesión u oficio⁷.

7 En la Pontificia Universidad Javierana, en Cali, existe una línea de investigación de Didáctica y Evaluación que es dirigida por Hugo Mondragón Ochoa dedicada a estudiar esta perspectiva que entiende a la pedagogía y sus prácticas de docencia como arte refiriéndose a la problemática como “Didáctica Magna”.

La práctica como arte presenta las siguientes características:

a. La teoría reglamenta la práctica.

Esto significa que el maestro o profesor conoce el oficio y guía al estudiante o aprendiz. Al respecto Comenio en 1632 establece que el hombre puede copiar comportamientos de la naturaleza para su proceder en la vida y en el proceso de enseñar y aprender. Esto significa que la naturaleza tiene una forma de funcionar, el maestro la conoce, tiene un saber respecto de ella, y la enseña seleccionando los conocimientos para aprender, aprovechando las cosas para instruir con certeza, afinando el juicio para formar con solidez (MONDRAGÓN, 2000, p. 6).

b. Centrada en la enseñanza.

En esta perspectiva es el profesor o maestro quien conoce y sabe qué hacer, por lo mismo su interés se centra en enseñar una sabiduría que el estudiante desconoce y que aprende del maestro. Producto de la elaboración en el largo tiempo de su obra de arte estará en condiciones de enseñar a otro inexperto la técnica para dominar el arte que ha aprendido no sólo teóricamente sino a través de la experimentación que le permite producir en el largo plazo una obra de arte irrepetible.

El que este tipo de práctica esté centrada en la enseñanza implica que el rol protagónico es del que conoce los contenidos, del que sabe, pero que enseña para que luego el estudiante aprenda a realizar su propia obra.

c. Currículum tradicional.

Este tipo de práctica se aproxima a un currículum tradicional por el rol que cumplen las estrategias didácticas. Los objetivos vienen impuestos por la tradición, siendo el alumno receptivo, repetitivo, un receptor de conocimientos del exterior; en cambio el maestro es el protagonista en el proceso porque es el transmisor de conocimientos, quien todo lo sabe. Surge una relación vertical entre profesor y estudiante, pero no seriada ni

masificada, sino única. Luego de la enseñanza el estudiante será un maestro conocedor del arte.

2.2. La práctica de docencia Académica tradicional.

En este modelo el docente posee todo el conocimiento y el estudiante recibe el acervo de contenidos cual recipiente vacío. Es el tipo de práctica denominada bancaria (FREIRE, 1969). Es la forma de enseñar en la universidad tradicional: el maestro maneja la información y el conocimiento y los estudiantes deberán desde su ignorancia aprender la disciplina que estudian.

Lo que aprenden los estudiantes es a ser pasivos en las clases, a estudiar largas horas para aprobar demostrando un dominio de conceptos que configuran un saber enciclopédico. Aprueban demostrando un saber libresco en el que la razón y el conocimiento ocupan la centralidad.

a. La teoría reglamenta la práctica.

El que la teoría reglamente la práctica implica que serán los conocimientos de la disciplina y el saber del profesor lo que orientará el quehacer en el aula. Lo importante es demostrar que se maneja un contenido, centrando el quehacer del docente en la transmisión de un saber enciclopédico.

b. Centralidad en la enseñanza.

Los roles en la sala de clases están perfectamente diferenciados. El docente debe explicar la materia y mantener el orden dando cuenta con experticia de su gran acervo de conocimientos. El docente al momento de evaluar se preguntará por cómo son capaces de repetir lo que él sabe y ha contado: el mismo es el referente de cuánto debieran conocer. Los estudiantes serán evaluados en relación con la capacidad de repetir la información entregada.

Los estudiantes deben reproducir la enseñanza del docente al momento de la evaluación.

c. Currículum tradicional.

Este tipo de práctica se aproxima a un currículum tradicional por el rol que cumplen las estrategias didácticas, según se

ha visto en el modelo anterior: el alumno recibe conocimientos que debe repetir y el maestro es el protagonista en el proceso, produciéndose una relación vertical entre profesor y estudiantes.

2.3. La práctica de docencia como técnica.

Es un modelo de práctica de docencia en que se enseña una profesión a partir de una planificación rígida. La autoridad establece cómo se debe dar cumplimiento a determinados objetivos: la práctica está totalmente estructurada y tiene un fin preestablecido (ROMÁN, 1999, p. 237-238)

Presenta las siguientes características:

a. La teoría reglamenta la práctica.

La teoría curricular es externa a lo que sucede en el aula aplicándose en este tipo de práctica el currículum oficial.

Lo que suceda en el aula entre profesor y estudiantes sólo cobra sentido si se logra lo prescrito. La enseñanza del profesor es la clave del logro de los objetivos.

Esta perspectiva parte del supuesto que el estudiante sabe muy poco, viene vacío de conocimientos, por lo que debe ser sometido a un proceso reglado de enseñanza con el fin que conozca la materia respectiva (FREIRE, 1969, p. 75).

b. Centrada en la enseñanza.

Esta perspectiva aborda los problemas de enseñanza centrándose en el profesor. Él es el encargado de regular, programar, realizar y evaluar el aprendizaje del estudiante. El objetivo del que enseña es transmitir información dosificada y elaborada para ser aprendida e interiorizada (ROMÁN, 1999, p. 238).

La evaluación de la enseñanza entiende que se debe evaluar lo medible, lo que no es posible de medir no sirve, siendo evaluado el contenido oficial y las conductas observables.

El modelo psicológico propio de este tipo de práctica es el conductismo, o el neoconductismo, ello implica que el aprendizaje está basado en estímulos los que vienen determinados en el programa así como sus respuestas predecibles.

c. Currículum tecnológico.

En este currículum se especifican los resultados de manera predeterminada por medio de la declaración de objetivos generales y específicos y operativos del aprendizaje que programa el profesor. Lo que interesa es la instrucción o el logro de determinados objetivos medibles, observables y condicionables, entendiéndose como el conjunto de experiencias escolares planificadas (ROMÁN, 1999, p. 237).

El docente es presentado como un técnico y su modelo profesional es de tipo competencial. Este tipo de práctica utiliza un tipo de racionalidad que se apoya en planteamientos empíricos, positivistas, instrumentales y burocráticos.

Los elementos básicos de este modelo curricular son las destrezas, capacidades, valores, actitudes, contenidos conceptuales y métodos- actividades.

2.4. La práctica de docencia reflexiva.

Es un modelo de práctica que conjuga la reflexión y la acción, sin una contradicción entre ambas, incluso con la presencia de investigación, pero carente de compromiso con la transformación del sistema educacional para facilitar la participación y equidad.

Hay una yuxtaposición entre teoría y práctica pero descontextualizada (STENHOUSE, 1980, p. 27).

Román y Diez (1999) insertan este tipo de práctica en un currículum que denomina interpretativo, cultural, existiendo según el autor diversas vertientes como son la corriente reconceptualista en el que se critican los modelos clásicos.

Presenta las siguientes características:

a. Relación interactiva entre teoría y práctica.

La teoría y la práctica se conjugan de forma indisoluble. Se produce una reflexión sobre la práctica a partir de la identificación de problemas a solucionar así como de las estrategias necesarias para hacerlo.

Se concibe una relación indisoluble entre teoría y práctica, existe una retroalimentación, construyéndose una práctica para la teoría y una teoría para la práctica.

b. Centrada en el aprendizaje.

El profesor debe actuar como reflexivo, técnico y mediador del aprendizaje, siendo un investigador en la acción que reflexiona sobre su quehacer en el pequeño espacio de su centro para facilitar el aprendizaje del estudiante.

Reflexiona, elabora y diseña su propia práctica; y como lo establece Stenhouse (1985) es un artista habilidoso y original de la educación.

c. Currículum Desarrollista.

Este tipo de práctica está presente en un modelo interpretativo cultural de currículum, cercano a una perspectiva interpretativa, hermenéutica, crítica a los modelos tecnológicos.

Permite la implementación de un currículum abierto, flexible y contextualizado, centrado más en los procesos que en los contenidos para de ese modo mejorar las destrezas, capacidades, valores, actitudes.

Siendo una selección elaborada de la cultura social no se propone la transformación sino la mejora de lo existente.

2.5. La práctica de docencia reflexiva transformadora.

También conjuga la teoría con la práctica de forma indisoluble: la práctica es la teoría en acción, la cual se debe investigar en un contexto histórico, político, económico y cultural determinado para transformar la realidad (ISAURRALDE, 2002, p. 51).

Paulo Freire (1969) desarrolla a través de su obra el concepto de praxis, que se puede entender a través de la acción reflexiva. La actividad de los hombres comprende teoría y práctica. Se trata de una relación dialéctica en la cual la teoría y la práctica se constituyen mutuamente, siendo la simultaneidad de la teoría y de la práctica lo que caracteriza su concepción de praxis.

De esta forma el conocimiento pedagógico se transforma en praxis, en una reflexión inacabada, no prescriptiva, que debe re-interpretar constantemente su comprensión sobre el quehacer educativo. Por lo tanto el profesor nunca puede ser entendido como un experto científico que considera al sujeto como un objeto, sino como alguien que está en constante construcción con el objeto.

A través de la investigación en y para la acción la práctica es la teoría en acción para transformar en una relación dialéctica, a partir del análisis de la contradicción presente en hechos y situaciones.

Vincular ciencia e interés es fundamental puesto que posibilita la autonomía, la liberación vital, activa y la construcción de una sociedad aquí y ahora, en función del respeto por el otro, interrelacionado con sistemas de valores, mundos afectivos, experiencias individuales y colectivas, racionalidades y formas múltiples de percepción del mundo. Todo esto puede transformar la práctica pedagógica.⁸

La práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación donde el profesor aprende a enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia convención. Los centros educativos se transforman así en centros de desarrollo profesional del docente donde la práctica se convierte en el eje de contraste de principios, hipótesis y teorías, en el escenario adecuado para la elaboración y experimentación del currículum, para el progreso de la teoría relevante y para la transformación asumida de la práctica (PEREZ GÓMEZ en ELLIOT, 1997, p. 18)

Proponemos algunas características:

a. Centrada en el encuentro entre enseñanza y aprendizaje.

Los docentes promueven un cambio emancipatorio (ALONSO TAPIA, 2000, p. 79-112) construido primero en la

8 En <http://www.alromer.netfirms.com/volumen11/patino.pdf>

autocrítica como investigadores y forjadores de sus propias prácticas curriculares.

En el espacio de encuentro entre el profesor y el estudiante se produce el diálogo, siendo palabra, acción y reflexión. De ahí que la reducción de la palabra a la palabrería, del verbo al verbalismo, con el agotamiento de su fuerza transformadora, no pueda dar origen al diálogo. Cualquier intento en este sentido sería mera mistificación, enmascaramiento de la realidad. Fuga de la verdadera pronunciación del mundo (FREIRE, 1980, p. 221).

En esta perspectiva cuando el docente se equivoca el error es fuente de conocimiento, siendo premisa fundamental que la investigación mejora la enseñanza relacionando el mundo de la institución universitaria con el mundo de la vida.

El diálogo se traduce en un terreno común entre el otro y yo, siendo el pensamiento del otro y el mío un tejido único, transformando al profesor y al estudiante en colaboradores de un estado de reciprocidad a través de un mismo mundo, el mundo de la vida (RODRIGUEZ ROJO, 1997).

El diálogo en esta perspectiva es intersubjetividad, es amor al mundo y al hombre, siendo el profesor y el estudiante personas que enseñan y aprenden conjuntamente, ambos objetos de amor, sujetos del acto de amor. De allí que el verdadero amor no se pueda dar en relación de objetivación unilateral, por ello en la dominación no hay amor, porque el amor es un acto práctico de compromiso con el hombre y el mundo desde la humildad (FREIRE, 1980, p. 221).

b. Currículum Socio Crítico.

El currículum socio crítico se caracteriza por la existencia del diálogo como factor central en el proceso de enseñanza aprendizaje. Lo relevante en esta perspectiva curricular es que el fin pedagógico es la emancipación de las personas a través de la toma de conciencia de los diversos problemas que viven los sujetos en sus particulares contextos educativos.

Por lo tanto el currículum cumple una función liberadora en la que el docente es un sujeto más en el proceso de transfor-

mación, convirtiéndose en un guía que acompaña amorosamente al estudiante.

CONCLUSIONES

En la medida que la práctica de docencia es una acción humana en que el docente decide las metodologías de enseñanza que utilizará, opta por el tipo de relación que quiere establecer con los estudiantes, es experto en su disciplina, y decide como evaluar; de manera contextualizada, resulta fundamental conocer las posibilidades seleccionar el tipo de práctica de docencia y las implicancias que tienen en el currículo y en el tipo de profesional que será formado.

Es así como el tipo de currículo no solo se manifiesta en la planeación curricular ni en las declaraciones pedagógicas, sino que el currículo es acción, es práctica de docencia, es convivencia en el aula, en la que se opta por un darle mayor preponderancia a la enseñanza o el aprendizaje, por determinadas estrategias para enseñar, y en los que se pudiera formar para que los nuevos profesionales desarrollen su quehacer de manera contextualizada, conjugado la práctica con la teoría en la acción, aportando para la transformación como sujetos reflexivos.

REFERENCIAS

ACIEGO, Martín García. Demandas del profesorado universitario sobre su formación docente. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, v. 17, n. 2, p. 53-78, 2003.

ALONSO TAPIA, Jesus. Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios. Didáctica Universitaria, Madrid, Editorial la Muralla, p. 112, 2001.

APPLE, Michel. Hacia una escuela más humana. Revista Educación, Santiago de Chile, n. 270, Noviembre, 1999.

APPLE, Michel. Teoría crítica y educación. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 1997.

BIGGS, John. Higher Education. Research y Development, v. 18, n. 1, p. 57-75.

BOURDIEU; PASSERON. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de Enseñanza. España: Editorial Popular, 2001. p. 90 -127.

BRUNA, Teresa. Calidad del profesor y los procesos académicos: Reflexiones en torno a la formación del profesorado universitario y la calidad de la Enseñanza. Educación Superior: Perfil profesional del Profesor. Calidad de la Educación, Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 2001. p. 119-128.

BRUNNER, J. Educación Superior en una sociedad global de la información. Consejo Superior de Educación, IV Seminario Internacional, Santiago de Chile, 1999.

CASTELLS; FLECHA; FREIRE; GIROUX; MACEDO; WILLIS. Nuevas perspectivas críticas en Educación. Barcelona: Editorial Paidós Educador, 1997.

CASTRO, Eduardo. Sentido y misión de la Universidad del futuro. Osorno, Chile: Universidad de Los Lagos, 2003. p. 1-30.

CINDA. Docencia universitaria en América Latina. Santiago de Chile: Ediciones CINDA, 1991.

CINDA. Las nuevas demandas del desempeño profesional y sus implicaciones para la docencia universitaria. Santiago de Chile: Editorial Alfabeta Artes Graficas, 2000.

CONTRERAS, J. La autonomía del profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

CRUZ, Ocampo. La universidad en la Edad Media y en el Renacimiento. Reproducida en Breves ensayos sobre Universidad, Ediciones de la Universidad de Chile, 1953. p. 1-27.

DONOSO, Sebastian. Nuevo rol del docente. Nuevos desafíos de la docencia. Educación Superior: Perfil profesional del Profesor. Calidad de la Educación, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, Ministerio de Educación, 2001. p. 55-70.

ELLIOTT, J. El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción. Barcelona: Editorial Morata, 1993,

ELLIOTT, J. La Investigación acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogía de la Esperanza. 3 ed. México: Editorial Siglo XXI Editores, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. Méjico: Editorial siglo XXI, 1969.

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales públicos. Revista de pedagogía crítica Paulo Freire, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, Ediciones Paidós, año 1, n. 1, p. 21-34, nov., 2002

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Ediciones Paidós, 1991.

HAMMERSLEY; Wood. Género, Cultura y Etnia en la escuela, informes etnográficos. Madrid: Ediciones Paidós, 1995.

HARGREAVES, Andy (compilador). Replantear en cambio educativo. Madrid: Amorrortu ediciones, 2003.

HARGREAVES, Andy. Cuatro Edades del profesionalismo y del Aprendizaje Profesional. Santiago de Chile: Unesco-Orealc, 1997.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad.** Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

ISAURRALDE, Monica. Formación de maestros: el espacio de la práctica docente, en los documentos curriculares. **REXE (Revista de Estudios y Experiencias en Educación)**, v. 1, n. 2, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Facultad de Educación, Chile, 2002.

KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la Enseñanza.** Barcelona: Ediciones Martínez Roca, 1996

LATORRE NAVARRO, Marisol. **Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber actuante en las prácticas pedagógicas.** Tesis doctoral presentada en el programa de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Université René Descartes, Paris 5Sorbonne, Santiago de Chile (no ha sido publicada). 2002.

MATURANA, Humberto. Fenomenología del conocer. **Revista de Tecnología Educativa**, v. 8, n. 3 y 4, Santiago de Chile, 1983.

MATURANA, Humberto. **La democracia es una obra de arte**. Colección mesa redonda, Colombia, 1986.

MATURANA; VARELA. **El árbol del conocimiento**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1984.

MEDINA RIVILLA, Salvador. Los métodos en la enseñanza universitaria. **Didáctica**. Editorial Prentice Hall, 2001.

MEDINA RIVILLA; Salvador. **Didáctica General**. España: Editorial Prentice Hall, 2003.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Marcopara la Buena Enseñanza**. Santiago de Chile, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas, 2003. p. 44.

MONDRAGÓN, Hugo. **Encuentro con el maestro Juan Amós Comenio y su obra Didáctica Magna**. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Cali, 2000. p. 6.

PALLADINO, Enrique. **La teoría y la práctica**. Un enfoque interdisciplinario para la acción. Argentina: Espacio Editorial, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. El aprendizaje escolar: De la Didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula. *In*: SACRISTÁN, Gimeno; PREZ GÓMEZ, Angel. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

RESTREPO; CAMPO. **La docencia como práctica**. El concepto, un estilo, un modelo. Bogotá: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Javeriana, 2002

RODRÍGUEZ ROJO, Martín. **Hacia una didáctica crítica**. Madrid: Editorial La Muralla, 1997

RODRÍGUEZ ROJO, Martín. Sociedad, Universidad y profesorado. **Revista Interuniversitaria de formación del profesorado**, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Zaragoza, n. 38, 1999.

ROMÁN, Martiano. **Aprendizaje y currículum Didáctica socio-cognitiva aplicada**. Madrid: Editorial EOS, 1999

- SANJURJO, Liliana. **La formación práctica de los docentes.** Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2002.
- SCHÖN, Donald. **La formación de Profesionales Reflexivos.** Hacia un nuevo Diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las Profesiones. Barcelona: Editorial Paidós, 1992.
- SHULLMAN, L. Conocimiento y enseñanza. **Revista Educativa**, Harvard, 1987.
- STAKE, R.E. **Investigación con Estudio de Caso.** Madrid: Editorial Morata, 1998.
- STENHOUSE, Lawren. **Investigación y desarrollo del currículum.** Madrid: Ediciones Morata, 1985.
- UNESCO. **La educación encierra un tesoro.** Informe sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. 1996.

A EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO POSSIBILIDADE PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVAS IDENTIDADES

Júlio César Madeira¹
Paula Velho Leonardo²

PALAVRAS-CHAVE: identidade, cidadania, justiça social

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo, analisar como a educação de conotação cidadã pode configurar-se enquanto um instrumento para a construção de novas identidades, e, a partir dessa perspectiva, vislumbrar essa prática como meio de alcançar um sentido mais amplo e redimensionado da imagem de justiça social, por meio da apropriação cidadã.

Para trilhar essa proposição, o texto que se segue apresenta uma problematização breve sobre alguns conceitos dos diferentes tipos de cidadania e a visão de Hall sobre Identidade, para assim articular como esses podem tornar-se potentes para a realização das análises.

- 1 Doutorando em Educação PPGE/UNISINOS; Mestrando em Direito e Justiça Social – PPGD/FURG. Professor de Sociologia 5ª CRE/E.E.E.M. N.S. L.
- 2 Mestranda no PPGD em Direito e Justiça Social da FURG; Especialista em Direito Público; Perita em Identificação Papiloscópica do Instituto-Geral de Perícias do RS.

1 IDENTIDADE E CIDADANIA: UMA RELAÇÃO PRÓXIMA PARA UM FIM COMUM

Ao buscarmos na história a formação da cidadania, e como se tornou a expressão dos direitos e deveres político-sociais, indiscutivelmente devemos vislumbrar o caráter identitário do povo, que sustenta o formato de sociedade vigente, e cuja participação popular e de governo, possuem um perfil traçado a partir das experiências sofridas, das perdas e triunfos que dão sentido à nação.

Quando verificamos, portanto, os antecedentes históricos da cidadania através da Roma antiga, onde tivemos uma das primeiras formas de exercício democrático nas reuniões em praça pública, geralmente com o intuito de eleger administradores e opinar acerca das leis, encontramos lá, aqueles que detinham o devido poder e que influenciavam na tomada de decisões. Somente alguns, privilegiados, possuíam o status da cidadão. Ressalta Birnfeld (2006, p.22) que tanto a cidadania grega quanto a romana, tinham como característica básica o fato de serem preponderantemente excludentes de um considerável número de ideias e vidas humanas; ou seja, a concepção de identidade se faz presente, no sentido de que àqueles que estavam investidos da figura de cidadão, tinham na construção de sua imagem o rótulo de grande importância no seu meio social, em contrapartida, tínhamos o restante do povo como excluídos desse processo de identificação cidadã. Ora, a formação particular do sujeito humano se dá a partir de suas ideias, de seu posicionamento quanto sujeito formador de sua história; como ente integrado àquele espaço físico, àquela noção de mundo e àquela construção da narrativa do “eu”. Daí se encontra a relação de cidadania e identidade.

Hoje, no senso comum, quando questionamos a identidade de alguém, não enxergamos essa relação cidadania/identidade com rapidez, mas é fácil pensar na questão da nacionalidade e dos direitos de personalidade, com as seguintes respostas: “sou brasileiro”, “sou João”, “sou gaúcho”, “sou filho de Pedro

e Maria”; são respostas comuns para questionamentos corriqueiros. Porém, Tomaz Tadeu da Silva (2014) traz à baila que a identidade vai além das respostas automáticas e cotidianas, ao salientar que identidade parece ser uma positividade, uma característica independente, um fato autônomo, quando trata desse conceito sob a perspectiva de que identidade é a referência a si próprio, um procedimento autossuficiente de qualificação do eu. Na mesma linha, o autor afirma que expressões como “sou brasileiro”, na verdade é parte de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidade, pois, por trás dessa afirmação nós temos outras como: “não sou argentino”, “não sou chinês”, ou não sou qualquer outra nacionalidade existente, fazendo então a relação com o mundo externo.

Esse mundo externo invade o ser subjetivo através da cultura, oportunizando ao indivíduo se moldar às identidades disponíveis, através de suas experiências.

Stuart Hall (2014, p.16) corrobora nesse sentido, quando diz que

[...] uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Ainda sob esse aspecto, conseguimos identificar um comportamento cultural nacional, que influencia no meio social e na caracterização das nações e de seus cidadãos. Nesse sentido, Hall (2014, p. 31) novamente colabora quando traz que

[...] uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos como os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu pre-

sente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma ‘comunidade imaginada’.

Conseguimos verificar que a construção da cidadania e da identidade de cada indivíduo, se forma em um processo político-cultural, no qual muitas vezes são constrangidos pelas limitações sociais, como verificado na sociedade romana e grega, ou, como também, em outros momentos, são integrados através da evolução das relações sociais, quando há conquistas de certos direitos, que até então não eram auferidos para a maioria do povo.

A construção da identidade, nesse sentido, traz a relação do mundo exterior e suas repercussões no mundo interior das pessoas, pois a (re)construção do “eu” é o que transforma a sociedade e seus diversos sistemas, dentre eles, e, principalmente, o jurídico, e, por conseqüência, o exercício da cidadania. Como exemplo, encontramos as mudanças nas paisagens culturais do gênero e da raça, que estruturalmente estão em colapso no que tange suas realidades com as normas e práticas vigentes, pois, são movimentos sociais que buscam o reconhecimento de suas verdades. Os movimentos ecológicos também são tidos como sociais, e correspondem às transformações identitárias, onde ativistas e simpatizantes modificam sua concepção de mundo em respeito às causas do meio ambiente.

A identidade é assim, marcada pela diferença, pela mutação e pela adaptação. Quando falamos na diferença, estamos levando em conta características que outros não tem, desde as físicas até as culturais. Quando falamos na mutação, tratamos das questões que são passíveis de mudança ao longo do tempo, que interferem no reconhecimento do eu e refazem uma identidade inicialmente construída. A temática do gênero traduz a essência desse aspecto, visto que a mutação geralmente se dá nesse viés. Quanto à adaptação, verificamos que a mudança de ambiente, a inserção em outras culturas e a absorção de novos comportamentos, também são justificativas para que tenhamos uma mudança na identidade e no meio social a que pertencemos.

Kathryn Woodward (2014) em artigo que trata do tema identidade, elabora dez questões que ajudam no entendimento das repercussões da temática: em primeiro lugar, coloca que é necessário conceitualizar o que é identidade, como funciona e em que dimensões; em segundo, quer verificar com que frequência a identidade envolve reivindicações essencialistas; em terceiro, trata que algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na natureza, como por exemplo, em algumas versões da identidade étnica, na raça e nas relações de parentesco, ou numa versão da história e do passado; em quarto, trata da identidade sendo relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades; em quinto, coloca a identidade vinculada também a condições sociais e materiais, ou seja, se um grupo é simbolicamente marcado como o inimigo ou como tabu, isso terá efeitos reais porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais; em sexto, traz a referência do social e do simbólico, onde referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades – a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo quem é excluído e quem é incluído; no sétimo, encontramos a conceito da identidade que envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas; no oitavo, algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas, como exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero; na nona, a autora traz que as identidades não são unificadas, podendo haver discrepâncias entre o nível coletivo e individual; na décima e última constatação, Woodward (2014, p.15) encerra, dizendo que

[...] precisamos, ainda, explicar por que as pessoas assumem suas posições de identidade e se identificam com elas. Por que as pessoas investem nas posições que os discursos da identidade lhes oferecem? O nível psíquico também deve fazer parte da explicação; trata-se de uma dimensão que, juntamente com a simbólica e a social, é necessária para

uma completa conceitualização da identidade. Todos esses elementos contribuem para explicar como as identidades são formadas e mantidas.

Ao tratar sobre identidade cultural, Neusa Vaz e Silva (2009) dispõe que apesar dos humanos serem semelhantes no aspecto da humanidade, existem outras características que distinguem os povos de outros, tais como o modo de organização familiar, suas crenças, práticas religiosas, entre outros. Aponta, ainda, a

possibilidade de manutenção das identidades quando diz que é possível que cada grupo étnico, mesmo convivendo com outros grupos, aprendendo e ensinando, mantenha suas singularidades. Tratando sobre a dinâmica social, a mesma autora coloca que a identidade é preservada mesmo que haja uma diversidade cultural nas relações cotidianas, devido às adaptações e os aprimoramentos que ocorrem naturalmente entre essas relações, na função de servir a si mesmos.

Mas, com o advento da globalização e as relações do ser humano com o mercado global, foi reconhecida a identidade moderna como um modelo que desconstruiu o sujeito cartesiano. Após longo processo histórico, essas mudanças começaram a ocorrer em larga escala, no momento que a tecnologia fora descoberta, e o patrimônio físico e cultural tornaram-se objeto de consumo. Nesse sentido, Vaz e Silva (2009, p. 33) sinaliza que

[...] com as revoluções tecnológicas advindas da criatividade, o patrimônio cultural humano multiplica-se. Dessa forma, criam-se, aperfeiçoam-se inúmeros bens de consumo que se difundem. Sucede que as novas técnicas de produzir esses bens não são compartilhadas entre todos os povos, e isso vai possibilitar aos que controlam, autonomamente, esses recursos, preservação de sua identidade étnica e, sobretudo, a imposição sobre outros. Essas causas interferem no processo natural da construção da humanidade, colaborando enormemente na divisão de classes sociais e nas conseqüentes imposições dos valores dos grupos detentores dos bens advindos da tecnologia.

Nesse contexto contemporâneo, podem ser visualizadas inúmeras questões que problematizam a complexidade da sociedade em que se vive. Independente da classificação exata, que pode se conferir a esse contexto seja ele moderno ou pós moderno, uma questão assume relevância: essa se refere à construção das novas identidades, principalmente nesse contexto, como sinaliza Morin (2001), em que o mundo é uma aldeia complexa.

Nesse viés, as questões que envolvem a temática da identidade estão sendo intensamente discutidas, justamente por essa repercussão social. Está sendo vivenciado um momento em que essas velhas identidades, de acordo com Hall (2014) estão em declínio. Oriunda de fenômenos sociais, “a crise de identidade”, em que novas identidades estão surgindo no contexto da sociedade vigente, diferem daqueles modelos da modernidade que estabilizam o mundo a partir de alguns padrões culturalmente estabelecidos.

Por esse caminho, a identidade está relacionada aos sentidos que os sujeitos dão ao mundo que está ao seu redor, como que ressignificam as relações cotidianas assim como com as disputas que ocorrem para a realização dessa ação (SILVA, 2014).

Além disso, no contexto da globalização as identidades são quebradas e o interesse do capital é desterritorializar as pessoas, logo, a cidadania nesse contexto é relativizada, restando uma fragmentação da sociedade (SANTOS, 2010).

2 SOBRE A CIDADANIA: DA CLÁSSICA À PLANETÁRIA

No dicionário de Sociologia escrito por Johnson (1997), é tratado o conceito de cidadania, trazendo uma definição semelhante à Marshall (1967), ao abordar as suas dimensões. Essas duas abordagens seguem perspectivas semelhantes, as quais se aproximam a Covre (1991), ao apresentarem esse conceito com a visão do cidadão grego. No entanto, Johnson (1997) não se restringe à cidadania como a delegação de um poder ou de uma

questão de participação política, além de trazer o que os outros autores afirmam, ele avança. Em outro horizonte, pode-se discutir essa relação em uma perspectiva de cidadão do mundo, cidadão da cidade, o que se relaciona com o conceito de mulheres e homens em sua condição ontológica.

A teorização de Marshall (1967), acerca das dimensões da cidadania, desenvolve um pensamento sobre a forma clássica e estática da mesma, a partir do processo de acessibilidade da sociedade inglesa aos seus direitos mais básicos, quais sejam, os direitos civis, políticos e sociais, que foram concebidas da seguinte forma: civil – trata dos direitos necessários à liberdade individual; política – busca o direito de participar no exercício do poder político; e a cidadania social, onde engloba o estado mínimo de bem-estar, segurança e civilidade na sociedade a que pertence.

Além de Marshall, tem-se um conceito de cidadania inovadora, cuja perspectiva vai ao encontro das novas transformações sociais - a “Cidadania Ecológica”. Birnfeld (2006) traz como ideia principal, em sua obra de mesmo nome, a apresentação da existência de uma nova dimensão de cidadania presente no contexto da sociedade contemporânea. Essa conceituação traz como elemento a perspectiva ecológica como suporte para problematizar as questões colocadas cotidianamente como problemas ambientais. Assim como o autor traz como possibilidade ao operador jurídico de ampliação de sua compreensão em relação à tutela dos bens ambientais, principalmente pela presença do direito ambiental como um ramo convocado a contemplar essas discussões.

A cidadania ecológica não nega essas três dimensões de cidadania de Marshall, mas faz uma proposta além, numa redefinição de olhar sobre a cidadania, ampliando a noção de atuação dos indivíduos dentro da sociedade. Diante da incerteza do futuro, a partir das inúmeras degradações ambientais, observa-se a emergência de uma gama de direitos difusos pertencentes a toda a coletividade. Perante esses direitos o cidadão agora atua em uma esfera ecológica para zelar pelo direito de um ambiente eco-

logicamente equilibrado e respeitando às gerações futuras, como foi tutelado no art. 225 da Constituição Federal de 1988.

O autor apresenta para trilhar as bases do seu conceito a sinalização para quatro ordens de exclusão vivenciado no sistema capitalista: a) uma exclusão dos frutos do processo produtivo; b) uma exclusão do próprio processo produtivo, c) uma exclusão do pensar; d) uma exclusão do próprio futuro. Essas ordens de exclusão vão delinear e fundamentar a cidadania ecológica como possibilidade de redimensionamento sobre a sociedade capitalista em tempo de crise. Como nas palavras do autor “destarte, há de se vislumbrar a cidadania ecológica como uma reação necessária imprescindível a estas quatro ordens de exclusão (BIRNFELD, 2006, p.83 -84)”.

No entanto, na contemporaneidade, de acordo com Morin (2011), necessitamos, como desafio de nosso século, da construção de uma cidadania de forma planetária, sendo todos, os sujeitos desse mundo complexo em suas mais diversas relações.

Na obra “Os setes saberes necessários à educação do futuro”, o autor nos sinaliza para essa situação, buscando pensar os sujeitos em uma complexa relação. Nesse sentido, obra traz três princípios (saberes) que nos auxiliam na compreensão acerca dessa cidadania de ordem planetária. São eles: a reflexão sobre o conhecimento pertinente, a reflexão sobre a existência de uma identidade terrena e a ética do gênero humano ou antropológica. Esses saberes problematizam a ressignificação de uma nova espécie de cidadão em nosso mundo complexo e interligado, este se refere ao cidadão planetário. Seria um primeiro passo problematizado, sugerindo a reformulação de nossa condição de sujeitos desse tempo. Tal situação problematiza a reforma do pensamento indicado por Morin.

Outro elemento anunciado por Edgar Morin (2011) destina-se a pensarmos sobre a nossa identidade, enquanto habitantes do planeta Terra. Ele traz o conceito de união planetária e propõe que tal união pede uma consciência e um sentimento

de pertencimento mútuo que nos una à Terra, considerando ela como primeira e última pátria. Nesse sentido Morin (2011, p.66) nos leva à idéia de que

[...] temos todos uma identidade genética, cerebral, afetiva comum em nossas diversidades individuais, culturais e sociais. Somos produto do desenvolvimento da vida, da qual a Terra foi matriz e nutriz. Enfim, todos os humanos, desde o século XX, vivem os mesmos problemas fundamentais de vida e de morte e estão unidos na mesma comunidade de destino planetário. Por isso, é necessário aprender a ‘estar aqui’ no planeta. Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas culturas singulares – e por meio delas. Precisamos doravante aprender a ser, a viver, a dividir e a comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemos dedicar-nos não só a dominar, mas a condicionar, a melhorar, a compreender.

O autor continua nesse mesmo viés, a indicar comportamento diferenciado, inscrevendo em nós uma consciência antropológica, reconhecendo a diversidade; uma consciência ecológica, ou seja, a de habitar com todos os seres mortais na mesma esfera; uma consciência cívica terrena, isto é, da responsabilidade e da solidariedade com os filhos da Terra; uma consciência espiritual da condição humana, que decorre do exercício complexo do pensamento e que nos permite, ao mesmo tempo, criticar-nos mutuamente, autocriticar-se e compreender-nos mutuamente.

Sendo assim, a responsabilidade cidadã dos sujeitos se torna muito maior diante de tal apontamento. Nessa esteira, essa cidadania planetária está vinculada a preocupação com a sustentabilidade do planeta, principalmente no que se refere à degradação constante em que vivemos. A conceituação que se chega para a cidadania é uma conjugação entre a cidadania ecológica proposta por Birnfeld (2006), que propõe uma ação diante desse estado de coisas de ordem ambiental, e a cidadania de Morin (2011) que propõem uma vinculação complexa sobre a cidadania

onde todos os elementos da natureza tornam-se importantes. É desde lugar conceitual que esse trabalho se alicerça.

3 EDUCAÇÃO, CIDADANIA: UMA NOVA IMAGEM DA JUSTIÇA SOCIAL

Dentro desse cenário, a educação cidadã surge como forma de construção de novas identidades, ligadas a uma nova perspectiva de cidadania e de justiça dentro da sociedade.

Nesse sentido, buscamos verificar primeiramente a relação de educação e cidadania através de Miguel Arroyo (2010), quando discorre sobre a concepção de povo e de sua ação como sujeito político, exigindo uma revisão profunda na relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. O autor traz ainda a proposta de redefinição da relação entre cidadania e educação, justificando que a luta pela cidadania, pelo legítimo, pelos direitos, é o espaço pedagógico onde se dá o verdadeiro processo de formação e constituição do cidadão.

O autor faz suas considerações acerca do histórico, sobre a experiência das tentativas de colocar a educação a serviço da formação de cidadãos nas últimas décadas, e expõe que

[...] os limites históricos que destacamos no pensamento político e nas relações sociais, nas estruturas de poder, econômicas, que continuam tão persistentes e segregadoras. A visão de cidadania e as resistências ao reconhecimento democrático de todos como cidadãos se defrontam com formas históricas de pensar e alocar o povo, os coletivos populares, nos padrões de poder, de trabalho, de conhecimento, de cultura, de direito e até de democracia. Tentamos destacar esses padrões históricos, ainda persistentes. Sugerimos que os limites e as possibilidades de tornar real a relação entre educação e cidadania têm de ser aprofundados repensando e redefinindo o lugar dos coletivos populares nesses padrões de poder, trabalho, conhecimento, cultura, direito e democracia na especificidade de nossa história (ARROYO, 2010, p. 90).

Além disso, Miguel Arroyo relembra que a formação das relações sociais foi construída com base na raça e na identidade racial, ficando pré-estabelecida a relação de dominação sobre o povo genérico. Sendo assim, um caminho traçado por limites muito específicos, passando então a levantar as seguintes questões:

[...] a visão de cidadania cabe na especificidade de nossa formação histórica? Nesses padrões racializados de poder, de trabalho, de cultura e de conhecimento? Em nossa formação social e política a condição de povo, as formas de pensá-lo e de alocá-lo são inseparáveis da condição de indígena, negro, quilombola, caboclo no campo ou nas periferias urbanas. Os outros classificados como inferiores, incultos, irracionais, violentos, sub-humanos. Consequentemente somos desafiados a alargar as análises que condicionam as possibilidades e limites da relação educação-cidadania incorporando as formas de pensar e alocar o povo na especificidade de nosso pensamento político, cultural e pedagógico e na especificidade de nossas relações sociais. Torna-se desafiante colocar-nos como a diversidade de coletivos populares, sociais, étnicos, raciais, dos campos e da periferia tem sido pensada e alocada em nossa história desde ‘a empreitada colonial civilizatória’ que continua tão marcante em nossas concepções de educação civilizatória e moralizante dos coletivos populares. Há traços específicos, persistentes, que trazem limites históricos específicos à relação educação-cidadania no nosso pensar os coletivos populares (ARROYO, 2011, p. 91-92).

Nessa perspectiva, encontra-se as ações coletivas e os movimentos sociais tentando inverter essas relações de subordinação, com vistas a (re)construir um novo modelo social. Encontra-se novamente em Morin, a luz desse novo modelo, quando o autor coloca que

[...] é necessário ensinar não mais a opor o universal às pátrias, mas a unir concentricamente as pátrias – familiares, regionais, nacionais, européias – e a integrá-las ao universo concreto da pátria terrestre. Não se deve mais continuar a opor o futuro radiante ao passado de servidão e supersti-

ções. Todas as culturas tem virtudes, experiências, sabedorias, ao mesmo tempo que carências e ignorâncias. É no encontro com seu passado que o grupo humano encontra energia para enfrentar seu presente e preparar seu futuro. [...] Todo ser humano, toda coletividade deve irrigar sua vida pela circulação incessante entre o passado, no qual reafirma a identidade ao restabelecer o elo com os ascendentes, o presente, quando afirma suas necessidades, e o futuro, no qual projeta aspirações e esforços (MORIN, 2011, p. 67).

O autor traz ainda, algumas questões nesse mesmo escrito, dentre elas: como acessar esse conhecimento, para então projetarmos essas aspirações e esforços? Como articular esse emaranhado de informações e articulá-las na construção de um conhecimento? Como pensar as relações entre as complexidades existentes no planeta, seja na relação local/global; todo/partes? Essas são as questões postas à reflexão por esse saber elencado pelo autor, visando problematizar o conhecimento do conhecimento. Nesse processo de compreensão, em que buscamos saber, quais tipos de conhecimento precisamos buscar/processar, acredita-se que esse é o meio para sua efetiva aplicação, com vistas à construção da cidadania a partir da educação.

Mas para trabalharmos em prol desse novo viés de pensamento, leva-se em conta que se necessita de um conceito de justiça para que o espírito normativo não se perca na ideia de (re) construção da sociedade. Nessa perspectiva trabalha-se Justiça a partir de Rawls (2000), dentro de uma conotação social de justiça, construída por essas novas identidades forjadas no contemporâneo. O autor entende nessa idéia, que a justiça está ancorada em três questões fundamentais.

A primeira trata-se de pensar a garantia das liberdades fundamentais como um dos quesitos fundamentais para se pensar essa perspectiva de Justiça. Uma segunda refere-se à promoção por parte da sociedade de uma igualdade equitativa em relação às oportunidades desfrutadas pelos cidadãos em suas práticas sociais e seus cotidianos. E a terceira, trata-se de um princípio que dá o contorno efetivo para esse pensamento em

relação a Justiça Social, o qual vislumbra que sejam mantidas as desigualdades entre os cidadãos, desde que esse ato esteja ancorado no favorecimento daqueles que socialmente encontram-se menos desfavorecidos.

Daí a importância da abordagem de Rawls no presente estudo, pois conseguimos vislumbrar regras de conduta para serem semeados no sistema de cooperação, que o autor trata na obra “Uma teoria da justiça”. Ele ainda considera a sociedade um empreendimento cooperativo voltado ao benefício de todos; mas ao mesmo tempo, reconhece que “uma determinada configuração de regras pode favorecer algumas pessoas, e uma configuração diferente a outras pessoas, a sociedade é normalmente marcada pelo conflito e também por uma identidade de interesses” (RAWLS, 2013, p.22).

Em suma, para Rawls (2013), a estrutura básica mais justa de uma sociedade é aquela que alguém escolheria se não soubesse qual viria a ser seu papel particular no sistema de cooperação daquela sociedade, ou seja, que tipo de sociedade você gostaria de viver se não soubesse o papel que viria a ter?

Certamente a presente abordagem no âmbito da educação, seria uma resposta que chegasse ao entendimento do que é uma sociedade justa. “O argumento é que, em uma posição original, detrás de um véu de ignorância, você não escolheria princípios gerais utilitaristas, mas princípios da justiça como equidade” (2013, p. 25).

CONCLUSÃO

Nesse prisma, o presente trabalho desenvolveu um problema e colocou como indagação a seguinte questão: como uma educação cidadã, pode-se configurar como um instrumento de construção de identidades, e dentro desse contexto como esse processo pode desencadear uma nova imagem em relação ao sentido de justiça dentro da sociedade, que venha ao encontro da justiça social?

A educação é a força motriz da relação entre sociedade e o conhecimento que vislumbramos ser o mínimo essencial, para a plena convivência entre os seres do mesmo meio. A educação constrói, reconstrói, desenvolve novas perspectivas, promove a manutenção do contrato social vigente entre os cidadãos. Já a cidadania, é a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva; nesse sentido exercer a cidadania tanto é votar como não sujar a cidade, respeitar o pedestre nas faixas de trânsito e controlar a emissão de ruídos, como afirma Pinsky (2008).

Operacionalizar e fortalecer essa relação entre educação e cidadania é o que sustenta hoje, e, sustentará as gerações futuras, num padrão social baseado no respeito mútuo, em que a diversidade deve ser entendida como a evolução do processo identitário dos indivíduos. A escola proporciona essa prática, principalmente no que tange à construção da identidade dos alunos.

Jaime Pinsky (2008) propõe que intermediar é preciso, e quem deve fazer essa intermediação entre as culturas, ou seja, entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é o professor. É o momento que se renova a sabedoria bairrista, e expande o conhecimento e as práticas sociais; é o momento de mediação entre desiguais e de reconhecer até onde compomos a identidade nacional e a individual; a identidade familiar e a pessoal; a identidade das classes e a da economia particular.

Nesse contexto contemporâneo, também se tenta intermediar as identidades pessoais de uma dominação cultural, que hoje conduzem a vida dos cidadãos através da discriminação racial, de classes, de gêneros, entre outros, como que tivessem que explicar a má sorte ou culpa de não serem completamente humanos ou dentro dos padrões vigentes desde então.

Trabalhar com a temática da identidade na escola cidadã é problematizar a complexidade da sociedade em que se vive, e introduzir a questão da participação e da responsabilidade que cada ser possui, numa cadeia global.

Avaliar as dimensões de cidadania através de Marshall, reconhecer a nova proposta de cidadania ecológica de Birnfeld, e traduzir o que seria a cidadania planetária de Morin, traz à tona que, num conceito básico sobre exercício de direitos e deveres, encontra-se um sentido que transcende essas limitações conceituais do termo cidadania; perspectiva essa, que certamente deve ser trabalhada na educação cidadã.

Sinalizando os saberes a serem elaborados na escola, Edgar Morin trilha a cidadania planetária sob o viés da visão holística de mundo, em que todos são sujeitos de um complexo e interligado planeta, fazendo com que se reflita sobre o conhecimento e a existência uns dos outros. Seria um primeiro passo para reformular a conduta humana através da alteridade.

Ainda em Morin, encontra-se a reflexão do aprender a viver, a dividir, a comunicar e coabitar, ações essas que, aliás, se começa a aprender na escola.

São valores que enraízam uma consciência cívica, de responsabilidade e solidariedade perante seus pares. Vislumbra-se, junto ao autor, um momento de que essa nova consciência da condição humana levará a compreensão mútua e com um senso de responsabilidade muito maior em relação à sustentabilidade do planeta, no que se refere à degradação do ambiente em que vivemos; ensinamentos apontados também pela cidadania ecológica de Birnfeld.

Passar esses ensinamentos aos que hoje pertencem do ambiente escolar é apostar que a mudança é urgente e de implementação imediata, visto que a cada minuto que se perde uma criança da escola, também se perde a oportunidade de transmitir bons ensinamentos e construir cidadãos de bem.

O conceito de Justiça Social vem nesse sentido, alinhar a abordagem adotada acima, com a noção de contrato social e suas regras de conduta, visto que estamos num sistema de cooperação. O que é tratado por Rawls, em “Uma teoria da justiça” é reconhecido como o melhor método a ser implementa-

do na educação, visto que a reflexão está baseada numa estrutura básica de justiça, em que cada um não soubesse seu papel.

O questionamento então seria: qual o tipo de sociedade que você escolheria, se você não soubesse o papel que viria ter?

Certamente, na criatividade de cada aluno, todos pensariam primeiramente o que gostariam de ter, marcando os melhores perfis, os possíveis ganhos, excluindo as diferenças e os sofrimentos decorrentes dessas diferenças. À medida que o pensamento vai amadurecendo, as escolhas são reinterpretadas e trazidas para o mundo atual, se chegando a conclusão de como realmente a sociedade funciona e de que, como individualmente, através das crenças pessoais e da identidade de cada um, colabora-se e muito, para a manutenção de práticas auto-destrutivas, ancoradas através de práticas sociais da cultura dominante, sem o livre-arbítrio utilizado no exercício acima proposto.

Finaliza-se esse trabalho, com o pensamento de Jaime Pinsky (2008), que diz que todos são esquizofrênicos sociais, divididos entre a auto-imagem generosa e de primeiro-mundo, e a prática egoísta e autoritária; enquanto o espelho mostra uma imagem boa e cordial, o comportamento da população revela que todos são preconceituosos e agressivos. Como estudantes preguiçosos, as pessoas não assumem a responsabilidade de suas ações e atribuem aos outros a culpa pelo fracasso contínuo que a maioria tem. Então que através dessa reflexão, tenha-se coragem levar essa prática às escolas, para que então, todos saibam da responsabilidade do que é co-existir com seus irmãos no mesmo planeta.

REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LOVETT, Frank. **Uma teoria da justiça, de John Rawls**: guia de leitura. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Tradução de Almiro Pisetta e Lenita M.R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pósmodernidade. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único a consciência universal. 19 ed; Rio de Janeiro: Record, 2010.

VAZ E SILVA, Neusa. **Teoria da cultura de Darcy Ribeiro e a filosofia intercultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

A ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR COMO INSTRUMENTO DE TRANSFORMAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

Leonardo Canez Leite¹
Lucas Gonçalves Conceição²

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as formas de transmissão do conhecimento dentro dos centros universitários, ou seja, o ensino jurídico na contemporaneidade, apresentando uma nova proposta de extensão universitária: a assessoria jurídica popular universitária. Essa concepção requer indissociavelmente à análise das três modalidades base da educação, o ensino, a pesquisa e a extensão.

É desse tripé que surge a união de forças necessárias para o desenvolvimento acadêmico, sendo as práticas extensionistas capazes de transformar diversas realidades sociais. Essas atividades devem ser vistas como elo entre a universidade e a comunidade, não de forma assistencialista, mas validando o ambiente com seus costumes e crenças, passando a atuar de forma a transmitir conhecimentos e técnicas assim como adquiri-las.

- 1 Mestrando em Direito e Justiça Social, Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pós-graduado em Gestão Pública e Desenvolvimento Regional. Advogado.
- 2 Mestrando em Direito e Justiça Social, Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Advogado

A extensão universitária sem dúvida está voltada ao desenvolvimento social. Diante disso, tem-se que a ação universitária requer escuta, diálogo e o conhecimento da realidade das ruas sob a forma de intervenção no desenvolvimento social. O mundo humano é um mundo de comunicação, pois implica na reciprocidade que não pode ser rompida (FREIRE, 1983). Dessa forma, entende-se que o processo necessita de trocas de conhecimento e não da imposição de ideias e ações, pois é da relação universidade e comunidade que pesquisadores encontrarão o verdadeiro sentido dos conhecimentos adquiridos nas academias.

Sendo assim, torna-se possível a formação de profissionais cidadãos a partir da competência adquirida na universidade, visto que os projetos de extensão junto à sociedade se caracterizam como espaços privilegiados de produção. Uma espécie única de conhecimento, capaz de reduzir as desigualdades sociais. Essas diferenças são a garantia de liberdade e emancipação humana as quais ainda não se consolidaram em nossa sociedade e ainda porque as demais áreas de conhecimento o ensino e a pesquisa cumprem limitadamente suas verdadeiras funções (FAGUNDES, 1986).

É a partir dessas acepções que se pretende investigar o ensino jurídico na contemporaneidade, pois se observa que o modelo de educação jurídica é originário de uma crise muito maior, capaz de abranger o conhecimento, a racionalidade e o próprio paradigma da modernidade. O recorte principal a se analisar diz respeito à assessoria jurídica popular universitária como forma alternativa de extensão e resiliência à crise nos cursos de direito, sobretudo como uma ferramenta capaz de construir uma nova cultura jurídica.

Essa metodologia transformadora de extensão universitária usa o direito a partir de uma nova perspectiva, baseada em grupos e sujeitos marginalizados, aplicando ferramentas advindas da concepção de educação popular. A proposta tem os direitos humanos como pressuposto subjacente e, por isso, comunga de muitos dos objetivos da educação popular. Assim, o ensino

jurídico deve ser visto como um instrumento de transformação social e emancipação humana que possui dentre os seus objetivos uma concepção democratizante de acesso à justiça e de pluralização da cidadania.

1 O ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

Em primeiro lugar, é imprescindível assentir que, com o acréscimo da quantidade de cursos de direito no Brasil, os índices da academia avolumaram-se, ao passo que o aspecto qualitativo do ensino jurídico decresceu. Fato que se comprova a partir de uma mercantilização do ensino, visto que a maioria dos cursos de direito privados tornaram-se verdadeiras empresas educacionais. Sem, no entanto, ter um comprometimento com o ensino, excluindo o aspecto crítico dos estudantes, a capacidade de mensurar e transformar a realidade social.

De acordo com Fabrizio Marchese (2006, p. 139), essa mercantilização se dá a partir de uma banalização do saber científico e da produção de conhecimento crítico:

Criou-se assim um círculo vicioso: os alunos se esforçam pouco, fazem algumas poucas provas de cada disciplina, cumprem sem grande empenho as horas de estágio obrigatório, não realizam normalmente atividades de pesquisa e extensão e em cinco anos saem bacharéis com conhecimentos insuficientes, que deverão ser complementados com muito esforço pessoal.

O ensino do direito secularmente se ateu ao distanciamento da prática social, embora assuma o status de ente transformador da realidade, hoje, nada mais é do que a ferramenta para uma verdadeira produção em massa de bacharéis. Sendo, assim, capaz de lançar no mercado de trabalho uma péssima gama de profissionais. O problema se agrava ainda mais pelo fato de muitos acreditarem que ao cumprirem os requisitos para a obtenção do título de bacharel em direito, terão a chance de um emprego estável e de boa remuneração, o que não corresponde à realidade.

Ademais, outro ponto é a cultura técnica do direito é reproduzida muitas vezes pelo docente, pois um direito fechado por si só depõe contra a prática que é tão fundamental nas academias. Dessa maneira, acaba por ser mais uma razão pela qual esse profissional não consegue alcançar um projeto pedagógico eficaz para determinar a formação do bacharel. Outro fator importante é a própria formação do aluno, deficiente desde o ensino Fundamental e Médio.

Nesse contexto, compartilha-se da posição de Aurélio Wander Bastos (2000, p. 228):

A questão da reforma das faculdades de Direito está exatamente na vocação do ensino jurídico, tradicionalmente avesso às formulações críticas, que, pela sua essência, questionam a própria ordem jurídica, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado. Advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. Esta máxima que tem o seu espaço de verdade, mas também o seu limite epistemológico faz do ensino jurídico um ensino destinado a reproduzir a ordem estabelecida e das faculdades de Direito meros centros de retransmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos.

Infelizmente, muitos professores não notam que sua incumbência é muito maior do que a de ser um simples repetidor de ideias acadêmicas porque mesmo sendo um ótimo profissional, essa metodologia possui críticos problemas para conseguir unir a teoria de dentro das salas de aula com a prática vivenciada nas ruas. Assim corrobora o intelectual Leonardo Grego (2001, p. 08):

A oferta de empregos bem remunerados atrai para os cursos de Direito grande número de alunos cuja única preocupação é o futuro profissional imediato através dos concursos públicos. Esses alunos priorizam as disciplinas profissionais, em detrimento das teóricas, e os professores que ministram cursos preponderantemente informativos aos críticos e reflexivos. Esses alunos têm reduzido grau de

consciência coletiva e de interesse por questões políticas e sociais, preferindo a posição de espectadores do que a de atores sociais (GRECO, 2001).

Essa crise está conectada rigorosamente à maneira pela qual o ensino é repassado e assimilado. Exemplo disso é que, os discentes, já no início do curso, anseiam para que lhes seja propiciado acesso à “prática”, observando o direito desde então como processos, audiências e petições. É a concepção da “educação bancária”, percebida por Paulo Freire (1987) como metodologia de ensino que salvaguarda o ato de repetição e memorização do teor ensinado. Dessa forma, o professor, por meio da técnica expositiva, insere na mente do discente, conceitos exigidos, a posteriori, nas provas, quando então obtém o extrato daquilo que foi “depositado”.

Sendo assim, essa vicissitude deve ser analisada a partir do paradigma positivista, que tem uma vasta dimensão em virtude da escassez de seres críticos empenhados no objetivo de superação desse paradigma pautado na falta de compromisso com os anseios sociais, colocando-se apenas como aplicadores da lei.

O dogmatismo, reconhecido na *práxis* educacional e jurídica, vinculado ao paradigma positivista, abaliza a predisposição crítica que se mostra no ato do contato entre o estudante e a realidade. Isso ocorre devido ao dogmatismo que determina como verdade o padrão positivista, que tem como atributo o reducionismo, com a simplificação do conhecimento, o mecanicismo, que impede de visualizar o problema de forma global, abarcando o todo e as partes e a separação do sujeito com o objeto, responsável pela falta de interação entre as relações humanas e o sujeito.

Essa *práxis* educacional e jurídica errônea acaba diminuindo força crítica do indivíduo que é fundamental para visualizar as lacunas existentes, aumentando, assim, a possibilidade de assumir um verdadeiro compromisso com os anseios da sociedade. Assim, deve haver um investimento na formação pedagógica dos professores do ensino jurídico com a finalidade de adquirirem saberes relativos à docência, alcançando êxito em

suas práticas cotidianas de ensino e quebrando a velha concepção arraigada no contexto educacional em que estão inseridos (NOGUEIRA, 2013).

O Direito consiste em relações sociais normatizadas porque sua finalidade é solucionar problemas práticos dentro da sociedade enquanto ciência social. Afirma Maciel (1995, p. 92):

O ensino não se qualifica em si e por si mesmo, mas em relação a uma sociedade mais ampla com determinados valores, padrões de comportamento, modelos de referências e expectativas. O conhecimento dessa realidade abrangente poderá fornecer parâmetros para a medição da qualidade que se deseja implementar.

O objetivo do professor é incentivar os discentes para que percebam que o curso de direito exige uma conexão com a sociedade, através de leituras, estudos e reflexões dos diversos modos estruturais da sociedade. Não há necessidade que se substitua o modelo tradicional de ensino, todavia que se fomente também a pesquisa e, principalmente, a extensão durante o processo de aprendizagem. Deve ainda demonstrar que o estudante está inserido em um sistema que precisa ser compreendido em sua globalidade, assim compreende Aguiar (2004, p. 186):

A experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapa-

receu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce.

Tão importante quanto compreender o direito em sua globalidade, é a construção de uma cultura interdisciplinar, onde os docentes de direito consigam desenvolver e executar trabalhos interdisciplinares, voltados para a formação integral do profissional operador do direito e para a construção de uma nova cultura jurídica.

Dessa forma, observa-se que para um ensino eficaz do direito necessariamente há de se ter um caráter interdisciplinar. Para tanto, deve existir integração efetiva entre as disciplinas constantes do currículo pleno, principalmente com a pesquisa, extensão. Sobre construção de conhecimento pluriuniversitário, apresenta Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 41-42):

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extramuros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. [...] A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência.... À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência. A universidade foi criada segundo um modelo de relações unilaterais com a sociedade e é esse modelo que subjaz à sua institucionalidade atual. O conhecimento pluriversitário substitui a unilateralidade pela interatividade, uma interatividade enormemente potenciada pela revolução nas tecnologias de informação e de comunicação.

Sendo assim, o ensino jurídico contemporâneo necessita além de uma união da teoria da academia com a prática da sociedade, uma interdependência entre as diversas áreas da ciência, propiciando uma integração cognitiva em harmonia. Essa interdisciplinaridade auxilia para a formação do estudante e do cidadão, capacitando acesso a informações globalizadas e possibilitando a reflexão acerca destas na construção do conhecimento. A interdisciplinaridade nada mais é do que o elo de duas ou mais disciplinas, na pesquisa ou educação, proporcionando novos conhecimentos que não seriam possíveis se não fosse esta integração.

2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

O mundo jurídico secularmente sempre despertou vasto interesse, tanto pelos indivíduos que anseiam por uma profissão quanto por aqueles que almejam uma posição social. Dessa forma, devido à alta procura, anualmente, diversos cursos de direito formam uma quantidade expressiva de novos profissionais. Em que pese muito se debata sobre a crise no ensino jurídico e a falta de sistematização do ensino do direito que não acompanha os avanços e os atuais anseios sociais. E, que de certa forma, distancia o próprio objetivo do ensino superior, que é atender a trilogia: ensino, pesquisa e à extensão.

O reconhecimento Constitucional e a disciplina legal dada a essa atividade acadêmica, bem como a organização do Fórum do Pró-reitores de Extensão, no fim da década de 1980, possibilitaram ao meio acadêmico a construção de um conceito para a extensão universitária, o qual foi expresso no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão nestes termos:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elabora-

ção da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

A extensão universitária é um dos tripés que sustenta as ações acadêmicas de uma instituição de ensino superior. Ela teve sua origem pautada em momentos distintos da história, assim como o ensino e a pesquisa. Esta ação acadêmica, presente na Universidade brasileira desde 1911, é elucidada na Constituição Federal de 1988 como indissociada do ensino e da pesquisa e está regulamentada em outras Leis e Decretos.

O conjunto normativo pátrio na Carta Magna, em seu artigo 5º, deixa nítido que a educação busca o desenvolvimento humano e configura um dever do Estado e da família em prol do exercício da cidadania e da preparação para o trabalho. Neste aspecto, a citada Constituição Federal prevê ainda a responsabilidade da União pelo ensino superior, o que se traduz no grande número de universidades públicas espalhadas pelo território nacional.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ao referenciar o artigo 207 da Constituição Brasileira estabelece que as Universidades devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, reconhecido como dimensões equivalentes e constitutivas da prática acadêmica.

Neste contexto, segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) –, em seu art. 43, a educação superior tem por finalidade:

Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura e promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Dessa forma, de acordo com o que está disposto na LDB, percebe-se que o ensino superior possui um compromisso social, na medida em que, o conhecimento produzido nos bancos acadêmicos, deve responder às aspirações da sociedade na qual está inserido, indo ao encontro da humanização do indivíduo. Da mesma forma, o Plano Nacional de Extensão Universitária deixa claro que “a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”.

A reflexão acerca da educação jurídica traz à baila questionamentos sobre qual a concepção de direito precisa ser considerada para se ensinar essa ciência atualmente. Desse modo, pode-se argumentar que a referida ciência ainda se ampara no positivismo, apresentando-se de maneira imparcial, com foco unicamente voltado para a igualdade, ao mesmo tempo em que deixa de apreender a sociedade como algo dinâmico, que se modifica de um modo rápido e constante.

Neste sentido, entende Kipper (2000, p. 65): “O paradigma dominante no ensino jurídico brasileiro é o positivismo jurídico. Conseqüentemente tem-se um ensino pautado pelo mito da neutralidade e imparcialidade do Direito”. A autora defende que o paradigma atual de concepção do Direito e, conseqüentemente do ensino jurídico, pauta-se pela dogmática jurídica, distanciando o operador do próprio contexto legal, bem como auferindo-lhe características de apoliticidade e imparcialidade.

Somam-se a isso os fatores da fragilidade do ensino jurídico voltado a um ambiente social em que sobram discrepâncias, sejam elas de cunho econômico ou social. Da mesma forma, por inúmeras transgressões à dignidade da pessoa humana e ao desrespeito para com os direitos fundamentais é que surge o anseio por uma maior participação das academias de ensino jurídico. Somente a partir da implantação de ações voltadas a uma maior inclusão e acesso à justiça é que a luta pela garantia dos direitos humanos pode ser eficaz.

Wolkmer (1990, p. 13) preleciona sobre o tema:

Há de se repensar o exercício da prática jurídica, tendo em conta uma nova lógica ético-racional, capaz de encarar a produção dos direitos como inerentes ao processo histórico-social, um direito que transpõe os limites do Estado, encontrando-se na práxis social, nas lutas cotidianas, nas coletividades emergentes, nos movimentos sociais, etc.

Não obstante, tais carências também trazem a necessidade de novos conhecimentos que, logicamente, exigem dos operadores do direito um padrão elevado de sabedoria – o que pode ser conquistado unindo os conceitos teóricos à prática. A extensão universitária é vista como um mecanismo que leva a todos os discentes universitários o direito de transmitir seus conhecimentos, agregando ensino e pesquisa, num encadeamento transformador entre a universidade e a sociedade, promovendo a socialização, o diálogo entre o saber científico e o saber popular. Nogueira (2005, p. 7) comenta que:

A extensão universitária, bem compreendida, é um momento indescartável da realização das atividades fins da Universidade, seja por ser instrumento de validação do conhecimento produzido, seja por ser sujeito mesmo do processo de conhecimento na medida em que é a sociedade – público-alvo da extensão – a destinatária da ação da extensão universitária.

Dessa forma, as práticas de extensão universitária, foram concebidas como ferramentas de democratização da universidade

de capazes de ir além do acesso e permanência nela. Essa prática busca integrar as atividades de pesquisa e formação das universidades no intuito de melhorar a quantidade e qualidade de vida que se fundamenta em estruturas cada vez mais complexas de saberes, conforme aduz Souza Santos (1996).

No âmbito das instituições de ensino superior, a extensão compõe um dos pilares da universidade junto ao ensino e a pesquisa, todavia não vem sendo atribuída como fundamental para a formação acadêmica. Fato extremamente relevante, visto que as atividades fins estão compostas pelos três pilares formados pelo ensino, a pesquisa e a extensão, que apesar das distintas funções são indissociáveis e visam o alcance de um objetivo comum. Como nos indica Henrique Sbardeline (2008, p. 44):

Esta tríplice diferenciação deve-se apenas a uma divisão operacional, pois os três pés possuem o mesmo grau de importância, devendo funcionar articuladamente como apenas uma peça. O ensino depende tanto da pesquisa e da extensão quanto estas daquele. É fundamental para o desenvolvimento acadêmico e social a produção de pesquisas em todas as áreas do saber. Desenvolvendo pesquisas com afinco e produzindo conhecimento, haveria crescimento e não estagnação, causada pela reprodução do saber. Os alunos, absorvendo estes conhecimentos e contribuindo para sua aquisição, estariam mais capacitados a compreender e atender às necessidades sociais. A extensão seria o elo que ligaria o conhecimento à sociedade, pois dá alcance social à produção de conhecimento, que, aplicado em pesquisa, estaria sendo disponibilizado para todos os segmentos sociais. A sociedade, por ser o objeto direta ou indiretamente da pesquisa, ganharia soluções e alternativas para pequenos e grandes problemas.

É justamente a partir disso que surge a possibilidade de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos nas academias, sendo fundamental uma maior troca de experiências com a sociedade a fim de não se caracterizar um mero assistencialismo. A extensão será capaz de ser o elo entre a universidade e a comunidade onde todos devem agir buscando o mesmo fim em

todas as áreas e aspectos. Ademais, propiciará um diálogo com a população em busca de um conhecimento de qualidade na formação profissional dos agentes universitários retornando para a comunidade um maior acesso à justiça e a efetivação dos direitos humanos.

3 ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR UNIVERSITÁRIA

De forma equivocada surge a concepção de que a assistência jurídica é semelhante à assessoria jurídica. A primeira tem uma particularidade de suporte jurídico vertical e se corporifica na defensoria pública e na universidade através da atividade curricular chamada escritório-modelo, antes conhecida como prática forense. Compreende-se, então, como sendo a assistência àquela que executa trabalhos técnicos via Poder Judiciário em tutela dos direitos de pessoas hipossuficientes. Fato que se comprova como direito fundamental elucidado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, inciso LXXIV; “– O Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos”.

Paulo Freire ao refletir sobre o assistencialismo aponta:

(...) o assistencialismo faz de quem recebe a assistência um objeto passivo, sem possibilidade de participar do processo de sua própria recuperação. Em segundo lugar, contradiziam o processo de ‘democratização fundamental’ em que estávamos situados. (...) O grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem o mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para desenvolvimento ou a ‘abertura’ de sua consciência que, nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica. (...) O assistencialismo (...) é uma forma de ação que rouba ao homem as condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma – a responsabilidade. (...) É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não pode ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No

assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e 'domesticação' do homem (FREIRE, 1969, p. 57-8).

A assistência jurídica universitária visa resolver o litígio a partir de um trabalho de cunho técnico na de resolução imediata de conflitos via poder judiciário. Essa forma de extensão conserva a separação entre a sociedade e a academia porque não é capaz de promover o compartilhamento do conhecimento que se imagina na sua atividade. Nessa sistemática, o comprometimento é oriundo de uma visão clientelista, pois o problema é repassado a quem possui o conhecimento técnico no intuito de receber uma solução final.

Já a Assessoria como prática de extensão, contrariamente, prioriza o diálogo entre a Universidade e a Comunidade. O executor do processo de Assessoria Jurídica não é apenas um componente da sociedade e nem tão pouco apenas um jurista. Na concepção central das Assessorias jurídicas, o diálogo pode produzir conhecimento porque advém da ideia de que cada elemento, por ter uma experiência de vida diferente é detentor de um saber distinto e apenas a partir do diálogo entre a população e o estudante se torna possível construir uma cognição crítica.

Exclusivamente com a lógica do conhecimento advindo da universidade e da comunidade, uma de caráter prevalentemente teórico e outra de natureza preponderantemente prática, se torna viável criar formas de diálogos e uma concepção crítica do direito visto em sala de aula. A pretensão está longe da imposição de uma forma de conhecimento única, todavia o que se objetiva é possibilitar aos populares, a partir de diálogos e novas práxis a construção do seu próprio conhecimento.

E aqui se distingue de maneira bem clara e objetiva a Assessoria Jurídica da Assistência Jurídica enquanto extensão na Universidade. A primeira apareceu e cresceu como nova forma de ingerência social do conhecimento jurídico, buscando no meio acadêmico cenário singular para produzir resistência ideológica para fomentar outras formas de educação jurídica que valorize a

participação popular, os direitos humanos e a democracia. Aduz Souza Júnior (2006, p. 28):

O trabalho de assessoria jurídica é mais abrangente [do que o da assistência jurídica], uma vez que o apoio prestado visa em última instância à emancipação e à autonomia dos grupos sociais oprimidos por meio da educação para a cidadania. Pretende-se instrumentalizar as necessidades da sociedade, mas busca-se também estimular a sua organização e o seu fortalecimento para que ela possa, de maneira autônoma, desenvolver os meios para reivindicar seus direitos e sanar as suas carências do cotidiano.

Para os integrantes da sociedade, os ensinamentos não se limitarão às experiências porque serão capazes de ver a questão jurídica problematizada e, assim, encontrar uma solução a partir do intercâmbio de conhecimentos, sempre numa relação horizontal. A conversa surge na intenção de desenvolver uma postura coletivista. Logo, quem irá desenvolver a solução para as questões será o coletivo, pois há necessidade desse diálogo para a construção do conhecimento.

É nesse ambiente que surge a Assessoria Jurídica como forma de extensão universitária e acesso à justiça, preocupada com os obstáculos socioculturais e os entraves para a efetivação dos direitos humanos. Essa atividade da advocacia ou assessoria jurídica em geral é composta por distintas e até antagônicas concepções e formas de se dirigir aos setores públicos e privados, com estratégias e objetivos profissionais bem diversificados.

Sobre as assessorias jurídicas universitárias populares, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 50) leciona que:

Trata-se de uma prática jurídica desenvolvida por estudantes de direito que tem hoje uma capacidade nova de passar da clínica jurídica individual, a la americana, totalmente despolitizada, para uma forma de assistência e de assessoria jurídica atenta aos conflitos estruturais e de intervenção mais solidária e mais politizada. Essa iniciativa em muito se distancia da assistência jurídica que é normalmente oferecida

pelos Núcleos de Prática Jurídica das faculdades de direito brasileiras muito concentrada na preparação técnico-burocrática dos estudantes e orientada para ações individuais (despejo; pensão alimentícia; separação e divórcio etc.). Em sentido oposto, as assessorias jurídicas populares dão importância à ação de defesa de direitos coletivos em associação com movimentos sociais e organização populares.

Com relação ao uso da designação “popular”, de acordo com Luz (2005, p. 179), ela não se refere apenas ao critério instrumental que seleciona e define o perfil dos beneficiários dos serviços legais realizados, mas representa uma opção ético-política dos assessores envolvidos, “enraizada numa compreensão da alteridade, do outro que demanda por ‘socorro’, mas que também exige o reconhecimento de sua dignidade e de sua humanidade ferida nas suas mais mezinhas necessidades fundamentais”.

Diante disso, apresenta-se a assessoria jurídica popular universitária, movimento jurídico atual, que busca conectar a universidade e a sociedade, alcançando a justiça em outros meios de poder, a serviço da luta das classes pela dignidade da pessoa humana e o acesso à justiça.

A ascensão, a valorização e a eficácia dos direitos fundamentais tecem os objetivos da assessoria jurídica popular, englobando esses aspectos como direito ainda em formação. Ou seja, como direito insurgente advindo dos mais diversos esforços populares, no sentido de afirmação dos direitos humanos. A partir disso, surgem os sujeitos coletivos do direito, que se personificam através dos movimentos sociais organizados, obtendo, dessa maneira, um importante papel na consolidação de tais garantias. É assim que a assessoria jurídica popular surge como mecanismo de recrudescimento, na luta da coletividade por um Estado mais justo.

De acordo com o pensamento de Sampaio Oliveira (2003, p. 46):

Assessoria Jurídica Popular compreende uma intervenção não só judiciária, mas também de orientação, organização

e ação político-jurídica, pois entende que a esfera jurídica engloba, além da prestação jurisdicional do Estado, todo o processo constitutivo e organizativo dos movimentos sociais.

Sem dúvida é forte a vinculação entre a assessoria jurídica popular, a tutela e a valorização dos direitos humanos, não compreendendo somente a esfera jurídica, como também toda a organização dos movimentos sociais. São justamente em ambientes de luta que se devem fazer presentes os serviços de apoio jurídico, buscando assessorar tais movimentos e a sociedade para a efetivação de suas garantias legais.

A assessoria jurídica popular universitária emerge no seio das instituições de ensino, a partir de projetos de extensão e na comunidade, a partir de um assessoramento a diversos segmentos sociais, tais como sindicatos, organizações não governamentais ou mesmo os próprios movimentos sociais. Desde que, obviamente, as questões suscitadas se relacionem aos direitos humanos e fundamentais. Todavia, é imprescindível salientar que o assessoramento jurídico popular universitário não é uma teoria e sim um movimento recente, que vem surgindo como uma opção valiosa à prática jurídica tradicional, capaz de comprovar a cada dia, que o direito pode ser um instrumento de transformação social.

Conforme Roberto Lyra Filho (1982, p. 11):

O direito se faz no processo histórico de libertação, enquanto desvenda precisamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos, e sua filtragem nas normas costumeiras e legais tanto pode gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência) quanto produtos falsificados (isto é, a negação do direito do próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso como as leis que ainda por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto de consagração do Direito).

Sendo assim, a assessoria jurídica popular universitária, por seu elevado grau de complexidade e organização, torna-se um movimento eficaz no sentido de articular e propagar ideais igualitários, acesso à justiça e desenvolvimento social. Uma prática jurídica inovadora, onde esse grupo se configura em rede, tal qual se caracterizam outras espécies de movimentos sociais. No entanto, não deve ser confundida com movimentos populares, porque embora suas raízes sejam muito semelhantes, a assessoria jurídica popular universitária possui cunho jurídico de inclusão e, sobretudo, proteção dos direitos humanos.

Diante disso, faz-se necessário traçar uma análise que aponte para a necessidade de libertar o ensino jurídico do atual modelo. Para tanto, deve-se conceber o mesmo através de uma perspectiva do direito que emerge das ruas como anseio social, e que parte em busca de saberes acadêmicos ancorados no tripé de sustentação do ensino superior – ensino, pesquisa e extensão – expressando, de forma efetiva, o compromisso social das universidades brasileiras com a formação dos futuros operadores do direito.

CONCLUSÃO

O trabalho objetivou refletir sobre as distintas formas de transmissão do conhecimento dentro das academias, em especial, sobre o ensino jurídico na atualidade, mostrando uma proposta de extensão universitária eficaz, qual seja a assessoria jurídica popular universitária capaz de se tornar uma ferramenta de resiliência à crise nos cursos de direito. Essa forma de extensão universitária é fundamental porque está diretamente ligada ao desenvolvimento social e à efetivação dos direitos fundamentais. E, por isso, essas ações visam escuta, diálogo e conhecimento da realidade das ruas sob na intenção de tornar viável a todos o acesso à justiça social.

A crise que o ensino jurídico contemporâneo enfrenta tem como causa o paradigma moderno pautado no positivismo porque propaga variadas formas de conhecimentos isolados que

por si só são incapazes de dar conta da complexidade da natureza humana. Para se observar de maneira clara a necessidade de superação dessa vicissitude e, assim, lutar por uma reforma do ensino jurídico é preciso desde logo criar uma ótica de criticidade e perceber que ela existe, o que muitas vezes não acontece devido à raiz de paradigmas atrelados à dogmática jurídica.

Se dúvida, ao promover uma harmonização do ensino aos anseios sociais, o que pode e deve ser realizada através de um compromisso firmado pelos estudantes, docentes e administração da Instituição de ensino, será possível diminuir a distância do ensino jurídico e da comunidade. É fundamental uma visão crítica para retificar o pensamento simultaneamente a uma reconstituição do ensino jurídico tendo como ponto de partida o enfraquecimento do paradigma positivista. E sobre o novo paradigma epistemológico, não apenas o ensino jurídico deverá ser reformulado, todavia também a prática do jurista.

A extensão universitária popular, aqui representada pelas Assessorias Jurídicas, é capaz de transformar a ideologia universitária numa perspectiva libertadora que oferta espaços muito além do tradicional escritório modelo. Ademais oportuniza o enfrentamento do aluno com as desigualdades sociais fazendo com que ele se reavalie como ser humano constantemente. É por isso que enquanto política de extensão, se aposta nas assessorias jurídicas universitárias populares como ferramenta capaz de criar um campo propício para a renovação epistemológica que o direito tanto necessita.

Além disso, para a obtenção do espaço universitário pela comunidade os projetos de extensão universitária ganham uma importância fundamental na conquista de uma nova hegemonia na educação jurídica e no apoio às camadas populares. Sua percepção de educação jurídica confronta a educação tradicional. É um método contra a inatividade acadêmica dos cursos de direito de cultura predominantemente técnica. Portando, vivenciamos uma crise no que diz respeito à produção e transmissão de conhecimento jurídico nas academias pautado predominantemente

na técnica. Assim, a Assessoria Jurídica se torna um instrumento capaz de articular ensino, pesquisa e extensão e fortalecer o ele entre o estudante de direito e a comunidade. Soma-se ainda o fato de expor o estudante a vivência da realidade, potencializando a inserção da educação popular em direitos humanos.

Diante do exposto, faz-se necessário traçar uma análise capaz de apontar a necessidade de libertar o ensino jurídico do atual modelo imposto. Para tanto, deve-se conceber o Ensino Jurídico através de uma perspectiva de direito que emerge das ruas como anseio social, e que parte em busca de saberes acadêmicos ancorados no tripé de sustentação do Ensino Superior – Ensino, Pesquisa e Extensão – expressando de forma efetiva o compromisso social das universidades brasileiras com a formação dos futuros operadores do direito.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- APOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da pesquisa**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BASTOS, A. W. **O ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumem, 2000.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em outubro de 2014.
- CHAUÍ, Marilena. “Prefácio”. In: SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- EXTENSÃO. Rede Nacional de. **FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: Avaliação da Extensão Universitária**. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/arquivos/avaliacao.doc>>. Acesso em maio de 2015.

FAGUNDES, José. **Universidade e compromisso social – extensão, limites e perspectiva**. Campinas: Unicamp, 1986.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. **A crise no Ensino Jurídico**. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.). Ensino jurídico para que(m)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

_____. **Extensão ou Comunicação**. 7º ed. Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 93.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 27º ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GONÇALVES, Claudia Maria da Costa. **Assistência Jurídica Pública – Direitos Humanos e Políticas Sociais**. Curitiba: Juruá, 2002.

GRECO, Leonardo. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>> . Acesso em maio de 2015.

KIPPER, Aline. **O Discurso Jurídico na Sala de Aula: Convencimento de um Único Paradigma**. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.). Ensino jurídico para que(m)? Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

LEITE, Fábio Henrique Cardoso. **Pesquisa e linguagem científica**. Dourados: UNIGRAN, 2008.

LUZ, V. de C. **Assessoria Jurídica Popular no Brasil**. Dissertação de Mestrado: Faculdade de Direito da UFSC. Florianópolis, 2005.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito?** 7º ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MACIEL, Getulino do Espírito Santo. **Por um ensino jurídico crítico**. In: ENCARNAÇÃO, João Bosco da. MACIEL, Getulino do Espírito Santo (Org.). Seis temas sobre o ensino jurídico. São Paulo: Cabral editora, 1995.

MARCACINI, Augusto Tavares Rosa. **Assistência jurídica, assistência judiciária e justiça gratuita**. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, Maria D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço et al. **A construção da docência no ensino superior: da formação inicial à continuada do professor do curso de direito**. Interfaces da educação. In: O Plano Nacional de Extensão Universitária. v. 4, n. 10, p. 92-108, 2013.

POZZON, Maria Elizete; BUSATO, Maria Assunta. **Extensão universitária: reflexão e ação**. 2. ed. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2009.

RIBAS, Luiz Otávio. **Assessoria jurídica popular universitária e direitos humanos: o diálogo emancipatório entre estudantes e movimentos sociais (1980-2000)**. Monografia – Curso de Especialização em Direitos Humanos. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

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

SAMPAIO OLIVEIRA, Murilo Carvalho. **Serviço de Apoio Jurídico – SAJU: a práxis de um Direito Crítico**. Monografia – Curso de Graduação em Direito, Universidade Federal da Bahia, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Da ideia universidade a universidade de ideias**. In. Pelas Mãos de Alice. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Coleção questões da nossa época. v.120. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. São Paulo: Cortez, 2007.

SBARDELINI, Henrique Burnini. **A responsabilidade social nas universidades públicas e privadas**. Disponível em: <http://www.utp.br/proppe/VIIseminariodepesquisa/esumos/Educa%E3o/aresp_soc.doc>. Acesso em maio de 2015.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. **Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire**. Disponível em: Acesso em: 05/05/2015.

SOUZA, Ana Luiza Lima. **A história da extensão universitária**. 2º ed. São Paulo: Alínea, 2010.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. **Ensino do direito e assessoria jurídica**. In Serviço de Assessoria Jurídica universitária da Faculdade de Direito da UFRGS. Revista do SAJU: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito. Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, edição especial, n°. 05, p.19-36, 2006.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Direito, Estado, política**. In:_____. Contribuições para o projeto da juridicidade alternativa. Florianópolis: Mimeo, 1990.

A DEFENSORIA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS

Juliano Gonçalves da Silva¹

Thais Luízia Colaço²

PALAVRAS-CHAVE: Acesso à justiça; ensino jurídico; defensoria pública.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o Direito não é disciplina obrigatória nas escolas de ensino fundamental nem mesmo de ensino médio. Quem tiver interesse em aprender sobre a ciência jurídica terá que fazê-lo, ao menos do ponto de vista de ensino formal, no ensino superior.

Por outro lado, o ensino jurídico, no âmbito do ensino superior brasileiro, contextualiza-se numa prática maciçamente profissionalizante (ou seja, voltado para a instrução e formação para o trabalho), não se destinando primordialmente a garantir a cidadania e a redução das desigualdades sociais.

1 Graduado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestrando em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa de Antropologia Jurídica da Universidade Federal de Santa Catarina. Defensor Público no Estado de Santa Catarina.

2 Professora Titular da UFSC. Professora nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação em Direito da UFSC. Professora do Curso de Graduação em Licenciatura Indígena Intercultural da UFSC. Doutora em Direito pela UFSC. Pós-Doutora em Direito pela Universidade de Sevilha. Coordenadora do GPAJU – Grupo de Pesquisa em Antropologia Jurídica da UFSC. Bolsista Pesquisadora do CNPq.

O distanciamento das instituições de ensino superior da população não é novidade na história educacional brasileira. A situação é ainda mais crítica quando se refere ao ensino superior jurídico, tendo em vista o seu ranço elitista já traçado desde o período do Brasil Império.

Sobre essa característica histórica elitista, há de se reconhecer que “a própria criação de cursos superiores – e, mais especificamente, das faculdades de direito logo no início do império – parecem ser sinais eloqüentes da vontade das elites locais em formar quadros burocráticos e pensantes diversos do tronco português do qual derivávamos”. (FONSECA, 2008, p.266)

A professora Thais Luzia Colaço, da Universidade Federal de Santa Catarina, pontua a herança do caráter conservador da Universidade de Coimbra para o ensino brasileiro, ao mencionar as “aulas-conferência, ensino dogmático, mentalidade ortodoxa do corpo docente e discente, a serviço da manutenção da ordem estabelecida e transplantada da ex-metrópole, oportunizando aos profissionais por ele formados o prestígio local e ascensão social”. (COLAÇO, 2006, p.15)

Compreende-se assim também que a consequência direta deste perfil de pessoas formadas pelos cursos de direito brasileiro é uma composição homogênea das instituições públicas. O próprio Censo do Conselho Nacional de Justiça, realizado no ano de 2014, apresenta a relação do número de magistrados negros e indígenas integrantes da magistratura brasileira, em que se nota consideravelmente o quadro minoritário e/ou inexistente dos grupos indicados.

A partir desta constatação, percebe-se como as instituições de ensino e também do sistema de justiça tendem a ficar distantes da população, ensimesmadas, seja pelo seu processo histórico de formação, seja pela forma de recrutamento de pessoas para sua composição institucional.

No entanto, não se deve olvidar que o Estado brasileiro tem-se movimentando, nos últimos anos, na elaboração e aplica-

ção de políticas públicas de redução das desigualdades sociais, a partir das conhecidas ações afirmativas.

Neste sentido, foi editada a lei ordinária federal n. 12.711/12, que dá tratamento especial para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

O próprio Conselho Nacional de Justiça aprovou, no dia 09.06.2015, a política afirmativa de reserva mínima de 20% das vagas dos cargos do Poder Judiciário para candidatos negros, com prazo determinado até 2024, sendo que os Tribunais poderão majorar este percentual, tendo em vista sua autonomia e também as peculiaridades locais.

Em ambos os casos, consignou-se o caráter não permanente da política afirmativa adotada, podendo haver uma reavaliação das medidas adotadas.

A relação entre o ensino jurídico e a população corresponde, em certa medida, ao desenvolvimento da cidadania de uma país. No entanto, estabelecer a proximidade entre o ensino jurídico e a população parece não ser tarefa fácil, principalmente para as comunidades carentes, em que o Estado, muitas vezes, não se faz presente nem mesmo com as atividades e serviços mais básicos.

Por outro lado, um dos obstáculos do acesso à justiça é a ausência ou reduzida aptidão das pessoas para reconhecer e propor uma ação em sua defesa (CAPPELLETTI; GARTH, 1988, p.22). Com este propósito e outros mais, a Defensoria Pública, ainda não estruturada em todo o Brasil, veio prevista na Constituição de 1988, além de se encontrar num permanente desenho institucional pelo constituinte derivado e pelo legislador ordinário no intuito de reforçar o acesso à justiça.

Este obstáculo só ressalta a necessidade de orientação jurídica efetiva e de um ensino jurídico amplo, ou seja, não apenas restritos aos cursos superiores e bancos acadêmicos.

Neste enfoque, é que se deve pensar a função de educação em direitos realizada pela Defensoria Pública, como um

dos mecanismos da garantia do mais amplo acesso à justiça e da redução da desigualdade formal e material, revelando-se numa instituição que expressa e é instrumento do regime democrático.

A partir da previsão constitucional e legal e também das próprias atividades da instituição, verificar-se-á como esta função vem ocorrendo na prática para se traçar considerações sugestivas sobre de que forma se poderia ampliar a educação em direitos e melhor desenvolvê-la.

1 PERFIL CONSTITUCIONAL E NORMATIVO DA DEFENSORIA PÚBLICA

Dentro do sistema de justiça brasileiro, foi elevada, em 1988, à alçada constitucional, uma das instituições mais importantes na garantia do acesso à Justiça: a Defensoria Pública. É a instituição que recebe diariamente inúmeras pessoas com diversas e peculiares situações de vulnerabilidade.

A razão de ser da Defensoria Pública, ao ser prevista no texto original da Constituição de 1988, como função essencial à justiça, era a garantia da assistência jurídica integral e gratuita, e não apenas a garantia do simples acesso ao ajuizamento de ações ou defesa no Poder Judiciário.

A inovação no texto constitucional traduziu a criação de uma instituição pública responsável pela garantia do acesso à justiça aos necessitados e, ainda, da introdução do termo “assistência jurídica integral e gratuita”. Até então, o que havia nos textos constitucionais anteriores (Constituição de 1934, 1946 e 1967/69) e na legislação infraconstitucional anterior (Lei 1.060/50 e CPC de 1939 e 1973) era uma previsão de assistência *judiciária*, com forte paradigma na atuação processual, não abrangendo a gratuidade da atuação extrajudicial.

O Supremo Tribunal Federal reconhece em inúmeras decisões o papel institucional e a relevância constitucional da Defensoria Pública. Neste sentido, cita-se abaixo o excerto da decisão do Ministro Carlos Ayres Britto, no RE 574.353/PR, que retrata adequadamente o posicionamento da Corte brasileira:

Vê-se, portanto, que a Constituição Federal alçou a defensoria pública ao patamar de instituição permanente, essencial à prestação jurisdicional do Estado. Uma instituição especificamente voltada para a implementação de políticas públicas de assistência jurídica, assim no campo administrativo como no judicial. Pelo que, sob este último prisma, se revela como instrumento de democratização do acesso às instâncias judiciárias, de modo a efetivar o valor constitucional da universalização da justiça (inciso XXXV do art. 5º do Texto Magno). Fazendo de tal acesso um direito que se desfruta às expensas do Estado, em ordem a se postarem (as defensorias) como um luminoso ponto de interseção do constitucionalismo liberal com o social. Vale dizer, fazem com que um clássico direito individual se mescle com um moderno direito social. Tornando a prestação jurisdicional do Estado um efetivo dever de tratar desigualmente pessoas economicamente desiguais. Os mais pobres a compensar a sua inferioridade material com a superioridade jurídica de um gratuito bater às portas do Poder Judiciário. O que já se traduz na concreta possibilidade de gozo do fundamental direito de ser parte processual. Parte que, perante outra, vai compor a relação sem a qual a jurisdição mesma não tem como operar na órbita dos chamados processos subjetivos.

Nos termos da atual redação do art. 134 da CR/88, com modificação implementada pela Emenda Constitucional n. 80/94, a Defensoria Pública é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe, como expressão e instrumento do regime democrático, fundamentalmente, a orientação jurídica, a promoção dos direitos humanos e a defesa, em todos os graus, judicial e extrajudicial, dos direitos individuais e coletivos, de forma integral e gratuita, aos necessitados, na forma do inciso LXXIV do art. 5º desta Constituição Federal.

Da comparação do texto original com as alterações promovidas pelo Poder Constituinte derivado reformador de 2004 (Emenda Constitucional de n.45), de 2013 (Emenda Constitucional de n. 78) e de 2014 (Emenda Constitucional n.80), percebe-se uma evolução topográfica e paradigmático-normativa na concepção da missão institucional da Defensoria Pública.

Com a primeira alteração constitucional (EC n.45/2004, conhecida como emenda da reforma do Poder Judiciário), as Defensorias Públicas Estaduais passaram a contar com garantia expressa de autonomia funcional e administrativa, além da iniciativa para a propositura de seus orçamentos (art. 134, § 2º). Para a Defensoria Pública da União, esta conquista foi alçada ao texto constitucional com a Emenda Constitucional n. 74/2013.

Com a Emenda Constitucional n. 80/14, ocorre, em síntese, as seguintes alterações, que passaram a expressar as necessidades de uma instituição que tem por mister a garantia do acesso à justiça: 1) previsão como instituição permanente; 2) previsão como expressão e instrumento do regime democrático; 3) previsão para promoção dos direitos humanos e a defesa coletivos aos necessitados 4) a previsão dos princípios institucionais da Defensoria Pública: a unidade, a indivisibilidade e a independência funcional 5), aplicação também, no que couber, o disposto no art. 93 e no inciso II do art. 96 desta Constituição Federal 6) prazo de 8 (oito) anos, à União, aos Estados e ao Distrito Federal para garantir defensores públicos em todas as unidades jurisdicionais, e prioritariamente, atendendo as regiões com maiores índices de exclusão social e adensamento populacional.

Da análise singela deste percurso normativo, fica claro o desenho institucional inovador dado à Defensoria Pública, como resposta do constituinte às necessidades contemporâneas da população. Não se pode atualmente restringir a concepção de justiça ao processo individualista tradicional, nem tampouco limitar sua garantia de forma única e exclusiva pelo Poder Judiciário.

A concessão da assistência jurídica integral é um direito fundamental do indivíduo, bem como decorre do acesso à justiça e do princípio da isonomia. E não apenas. A garantia ampla do acesso à justiça corresponde à implementação da cidadania e também à redução das desigualdades sociais.

A assistência jurídica integral é conceito amplo, que não se restringe a assistência judiciária nem mesmo aos benefícios da justiça gratuita (DIDIER E OLIVEIRA, 2012, p. 9).

A assistência judiciária é o patrocínio gratuito da ação, independente se realizado pela Defensoria Pública ou advogado particular ou, ainda, núcleo de prática jurídica das faculdades de Direito.

A gratuidade da justiça encontra-se regulamentada pela lei ordinária federal n. 1.060/50, mas foi substancialmente revogada pelo novo CPC (lei ordinária federal n. 13.105/15 – vide art. 1.072, III), consistindo na isenção de custas, despesas processuais e honorários advocatícios àqueles que não contam com suficiência de recursos.

Atualmente, após a redação da Lei complementar n. 132/09, a lei que organiza a Defensoria Pública brasileira, lei complementar n. 80/94, dispõe em seu art. 4º, III, prevê a promoção da difusão e da conscientização dos direitos humanos, da cidadania e do ordenamento jurídico, como função institucional da Defensoria.

Assim, a educação jurídica destaca-se pela expressa previsão normativa e também pela praticidade, já que independe da instauração de processo administrativo ou judicial. Por essa função, a Defensoria Pública previne litígios, já que permite a instrução dos cidadãos vulneráveis para uma melhor compreensão dos seus direitos.

A Defensoria Pública destaca-se, portanto, a partir das últimas alterações normativas (LC n. 132/09 e EC n. 80/14), não apenas como garantidora da chamada “paridade das armas”, mas também como instituição responsável por promover ações que garantam a dignidade da pessoa humana e os direitos humanos, resguardam o regime democrático e reduzam as desigualdades sociais (ALVES, 2011, p.199).

2 EDUCAÇÃO JURÍDICA POPULAR COMO DESDOBRAMENTO DO ACESSO À JUSTIÇA

Atualmente, o acesso à justiça não pode ser compreendido de forma restrita como direito de ajuizamento de ações perante os órgãos do Poder Judiciário, conjugado à regular e devida

tramitação do processo judicial. O acesso à justiça não é, portanto, e tão somente, o acesso ao judiciário.

Nesta perspectiva, o acesso à justiça transcende às portas e as janelas do Poder Judiciário para ir ao encontro dos conflitos, das desigualdades sociais e das barreiras que impedem a garantia deste acesso.

Neste sentido, Mauro Cappelletti e Bryant Garth escrevem de forma mais completa acerca do acesso à justiça ao dizer que pode ser “encarado como o requisito fundamental - o mais básico dos direitos humanos - de um sistema jurídico moderno e igualitário que pretende garantir, e não apenas proclamar os direitos de todos” (*CAPPELLETTI e GARTH, 1988, p.12*).

Por outro lado, Cappelletti e Bryant Garth também conceituam o sistema jurídico e lhe determina duas finalidades básicas. Pelo sistema jurídico “as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que sejam individualmente e justos” (*CAPPELLETTI e GARTH, 1988, p. 08*).

A partir dessa compreensão do acesso à justiça, é que se insere a função institucional da Defensoria Pública de educação em direitos, no sentido de se garantir e focar não apenas na atuação judicial/processual, mas também na orientação jurídica e na educação em direitos.

A atenção institucional dada às pessoas que têm ou supõe um litígio não deve ser concentrada no ajuizamento de ações. Metaforicamente, pode-se afirmar que o atendimento não deve voltar-se exclusivamente ao socorro do “enfermo”, mas deve servir como uma preparação das pessoas para a vida jurídica, com objetivo de ofertá-las amplo espectro de possibilidade de compreensão e tomada de decisões que acreditam acertadas ou justas juridicamente.

A educação em direitos consiste “num processo de aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores que são necessários para conhecer, compreender, afirmar e reivindi-

car os próprios direitos” (ALVES, 2011, p.202). A educação em direitos é a resposta ao questionamento de como o cidadão vai agir e garantir seus direitos diante das violações cotidianas se sequer compreende minimamente a existência destes direitos.

A conceituação da educação em direitos permite refletir acerca da amplitude e possibilidades de se garantir um acesso à justiça mais pleno num Estado que se pretende democrático e de direito. Daí não haver uma limitação abstrata sobre como se realiza e quais os conteúdos encontram-se incluídos na educação em direitos, não se restringindo aos moldes e conteúdos formais de ensino.

Deve-se fazer uma leitura da educação em direitos, portanto, como decorrência dos direitos humanos, inserida num contexto superação das resistências sociais e políticas, em torno da emancipação que decorre de sua implementação.

Neste sentido, não se deve esquecer a característica contra majoritária dos direitos humanos que “se revela na promoção de novas interpretações de direitos, em busca de tolerância e emancipação em especial contra posições tradicionais (com viés cultural, social ou mesmo religioso) das maiorias” (RAMOS, 2012, p.116).

Neste enquadramento minoritário, encontra-se também a educação em direitos, servindo-se como instrumento da redução da desigualdade social e também da emancipação das pessoas e autodeterminação dos grupos vulneráveis.

A importante constatação de Cappelletti e Garth acerca da “capacidade jurídica pessoal” e dos obstáculos do acesso à justiça, ao considerar como limitação a aptidão para reconhecer um direito e ajuizar ação ou dela se defender, reforça a necessidade de se promover a educação em direitos:

A ‘capacidade jurídica’ pessoal, se se relaciona com as vantagens de recursos financeiros e diferenças de educação, meio e status social, é um conceito muito mais rico, e de crucial importância na determinação da acessibilidade da justiça. Ele enfoca as inúmeras barreiras que precisam ser pessoalmente superadas, antes que o direito possa ser efeti-

vamente reivindicado através de nosso aparelho judiciário. Muito (senão a maior parte) das pessoas comuns não podem – ou, ao menos, não conseguem – superar essas barreiras na maioria dos tipos de processo” (CAPPELLETTI e GARTH, 1988, p.22).

Desta forma, a educação em direitos permite não o ajuizamento direto de ação nem a isso se pretende, mas antecede este direito, no intento de garantir minimamente o reconhecimento destes direitos, para, a partir disto, decidir até mesmo acerca de sua judicialização.

A Defensoria Pública também tem como função institucional a prestação de orientação jurídica (art. 4º, I, da LC n. 80/94), uma importante forma de se prevenir litígios, colaborando na identificação dos direitos violados e tuteláveis, a partir do caso concreto apresentado.

Por meio da orientação jurídica, há a consultoria jurídica acerca de determinado assunto (ex.: análise da possibilidade de se ajuizar alimentos avoengos, de contratos locatícios, dos editais de concurso, das cláusulas dos planos de saúde) narrado pela pessoa atendida pela instituição.

Daí que a educação jurídica não se confunde com a orientação jurídica, tanto que a própria lei de organização da Defensoria Pública diferencia as duas funções. Na orientação jurídica, o defensor desempenha o papel de “agente de aconselhamento jurídico e como técnico para a solução de controvérsia. Aqui, assim, cabe ao defensor agir como um profissional que, diante de uma situação-problema (...), esclarece para a pessoa (o assistido) a melhor solução jurídica para o seu caso” (REIS, 2011, p. 727).

A educação jurídica não é novidade normativa da LC n.132/90 nem exclusividade da Defensoria Pública. A previsão normativa internacional já indicava a educação em direitos como importante mecanismo de respeito à dignidade humana e de redução de desigualdades, tanto que a Assembleia Geral da ONU proclamou período de 1995-2005 como a *Década das*

Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos, nos termos da Resolução 49/184, em 24/12/1994.

No Brasil foi lançado, em 2003, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), indicando 5(cinco) esferas de execução: educação básica, educação superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e, por fim, educação e mídia (REIS, 2011, p. 719).

No entanto, a forma como deve-se desenvolver a educação em direitos sofre alterações legais que impõem aos Defensores Públicos responsabilidade funcional diante da educação em direitos:

Agora, porém, o olhar caritativo pelo defensor público pode até ser elogiado em algum plano ético, filosófico ou religioso, mas no contexto da lei ele se entremostra uma afronta a sua missão republicana. O Defensor Público (as iniciais maiúsculas são propositais) jamais deve assumir-se como um agente público que promove o assistencialismo. Seu ideal deve ser dar voz a quem não costuma ter e sua meta deve ser a transformação social, o que enseja consequências práticas consideráveis (REIS, 2011, p. 722).

A educação em direitos não é assistencialismo tampouco é atividade secundária dentro das funções da Defensoria Pública. Pelo contrário, é a função que promove transformações sociais de forma preventiva aos litígios, pois capacita as pessoas a serem garantidores dos seus próprios direitos.

3 ATUAÇÃO E EXEMPLOS PRÁTICOS

O II Relatório Nacional de Atuações Coletivas da Defensoria Pública apresentou como projetos desenvolvidos no âmbito da educação em direitos o Curso de Formação de Defensores Populares realizado pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo e também em 1º edição pela Defensoria Pública do Estado do Amazonas³. O curso objetiva a formar li-

3 A divulgação pode ser vista no seguinte link: <http://www.defensoria.am.gov.br/index.php?q=275-conteudo-43844-defensoria-publica-do-amazonas->

deranças populares, ligadas ou não a movimentos sociais, numa perspectiva de empoderamento dos cidadãos, com intuito de formar agentes multiplicadores e garantidores de direito.

Outro projeto apresentado pelo II Relatório, é o Defensoria Pública móvel, no Estado de Rondônia, com a utilização de um ônibus equipado e com equipe multidisciplinar prestando atendimento de várias naturezas aos cidadãos da comunidade local.

Um projeto interessante, que já participei pessoalmente⁴, inclusive, é o “DPU na Comunidade”. Desenvolvido desde 2009, tem por objetivo a inserção da Defensoria Pública da União (DPU) nas comunidades carentes da Grande Florianópolis/SC, com promoção dos direitos de cidadania, com assistência e conscientização jurídica no seio da própria comunidade.

Atualmente, a Defensoria Pública Estadual de Santa Catarina mantém uma coluna, em conjunto com a Defensoria Pública da União, no Jornal Hora de Santa Catarina, intitulada de “Você tem direitos”, em que se veicula de forma acessível informações e dicas jurídicas práticas para o cotidiano do leitor.

Nota-se, desta forma, a diversidade de projetos e a abertura dos horizontes para a atuação da Defensoria Pública com intuito de se efetivar o acesso à justiça, por meio da educação em direitos.

A educação em direitos, por si só, tem um aspecto multiplicador, porque visa não só ao indivíduo parte de um processo,

-abre-inscricoes-para-curso-defensores-populares (acesso em 03.05.2015): Temas como Educação em direitos para sociedade e o desenvolvimento da cidadania; Posse e propriedade urbana; Direitos do cidadão frente ao sistema de água, energia, telefonia e Sistema Único de Saúde (SUS); Direito a moradia e casas populares; A proteção jurídica do indígena e de pessoas portadoras de deficiência; Direito da Criança e do Adolescente: poder familiar, guarda e adoção; Pronto Socorro Criminal: o que fazer em caso de emergência, entre outros relacionados ao cotidiano das comunidades serão abordados durante todo curso que terá, nesta primeira fase, oito aulas. A proposta é assegurar à população o acesso à justiça e colaborar para que o cidadão se torne um agente de transformação social, potencializando recursos para bem utilizar os instrumentos adquiridos em benefício da sua comunidade.

4 No dia 19.07.2013, na Oitava edição do projeto DPU na Comunidade Norte da Ilha de Florianópolis/SC e no dia 26.04.2014, na Décima Edição, no Bairro Costeira do Pirajubaé, em Florianópolis/SC.

mas a um cidadão que compõe uma comunidade e nela se traduz como um agente multiplicador de cidadania.

CONCLUSÃO

A educação como direito fundamental encontra previsão constitucional em diversos artigos da constituição, mas especialmente, no art. 205, ao prever que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Situa-se a educação em direitos como decorrência do próprio direito fundamental à educação, mas também como uma expressão da garantia redução das desigualdades sociais e do acesso à justiça, pois a efetividade deste depende da realização concreta daquela, sob pena de não se permitir às pessoas o mínimo reconhecimento de seus direitos. Não se resolve a garantia do acesso à justiça com o processo judicial sem que isso venha acompanhado da cidadania advinda com a educação em direitos e de sua adequada percepção.

Não há exclusividade institucional ou privada na promoção da educação em direitos. Por outro lado, a colaboração conjunta, compartilhada e genérica de todos da sociedade, não pode implicar a omissão de atuação.

Deve-se ressaltar, dentro do objeto deste artigo, que a Defensoria Pública, a partir da LC 132/09, passa a contar com expressa previsão desta missão, apesar de já estar incluída na concepção de assistência jurídica gratuita e integral da Constituição de 1988, e em 2014 ser confirmada como decorrência da previsão de promoção dos direitos humanos pela Defensoria Pública com a Emenda Constitucional n. 80/94

A partir deste perfil institucional com vistas a garantir o acesso à justiça, é que a atividade de educação em direitos deve ser integrada às atribuições funcionais dos Defensores Públicos tanto quanto as atribuições judiciais, de forma a ser extirpada

uma visão desta função como caridade e como assistencialismo dos membros que a realizam. A educação em direitos é uma função institucional que deve ser cumprida pelos membros e servidores, não podendo ser menosprezada em detrimento de outras atividades, igualmente relevantes.

Por mais que as Associações Nacionais e Estaduais dos Defensores Públicos têm mobilizado forças no desenvolvimento da educação em direitos, a elas deve-se somar a obrigação da Instituição, não podendo haver esquecimento pela instituição nem mesmo uma delegação para as associações.

Por outro lado, esta função institucional de educar em direitos deve ser calcada no diálogo com a população, subsidiada com as informações da Ouvidoria Externa da instituição e também com a participação popular para definição das metas e planejamento institucionais.

Neste mesmo caminho, a instituição deve manter um diálogo permanente com as comunidades carentes, com as associações de bairros, com as associações que defendem interesses de vulneráveis, com os agentes sociais das comunidades, com o Conselho Tutelar, além de outros atores sociais importantes.

A presença do Defensor Público na localidade em que se vive as pessoas que se utilizam serviços institucionais permite uma melhor compreensão de seu público alvo, e também um planejamento mais efeito, voltado às necessidades das comunidades carentes.

Por isso, há que se realizar eventos no seio da comunidade ou em locais em que agregam considerável número de pessoas, como ruas, presídios, hospitais e escolas, por exemplo.

Muitas pessoas que precisam do serviço da Defensoria Pública encontram-se, não raras vezes, marginalizadas da própria instituição. A instituição não pode ser confundida com um prédio, a ponto de se evitar esta alteridade que permite o encontro com o outro.

É importante a noção pelos Defensores Públicos e servidores de que parte dos usuários dos serviços da Defensoria

Pública desconhecem o próprio serviço e a própria instituição. O grau de marginalização social não permite sequer que a pessoa se organize e identifique na instituição uma forma de defesa de seus direitos, além de confundir a Defensoria Pública com o Estado-polícia ou Estado-acusador.

Nesse planejamento institucional de atuação da educação em direitos, deve-se considerar a manutenção de redes sociais, aproveitando-se do que cada uma melhor oferta, além da possibilidade de integração das publicações. Assim, por exemplo, pode-se veicular vídeos no *youtube*, mas imagens com textos no *instagram*, sem prejuízo impressões de cartilhas temáticas.

Por fim, deve-se ressaltar que a Defensoria Pública, como expressão do regime democrático, do acesso à justiça e da defesa dos vulneráveis, deve observar com muita atenção a peculiaridade de cada grupo vulnerável (ex. moradores de rua, crianças e adolescentes, idosos, comunidades indígenas e quilombolas etc.), sem estereótipos, com seu contexto e complexidade, para que educação em direitos alcance à realidade específica do grupo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.**

Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em maio de 2015.

Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994. Organiza a Defensoria Pública da União, do Distrito Federal e dos Territórios e prescreve normas gerais para sua organização nos Estados, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jan. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp80.htm>. Acesso em maio de 2015.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Censo do Poder Judiciário. Vide: Vetores iniciais e dados estatísticos. Brasília, 2014.

DEFENSORIA PÚBLICA DA UNIÃO. Projeto Institucional. DPU na Comunidade. Florianópolis, 2009. Acesso ao inteiro teor do projeto,

em maio de 2015, no sítio: <http://www.dpu.gov.br/images/stories/documentos/DPU%20NA%20COMUNIDADE.pdf>

II Relatório Nacional de Atuações Coletivas da Defensoria Pública / Coordenação técnica, Adriana Britto. – Brasília: ANADEP, 2015.

ALVES, Cleber Francisco. Defensoria Pública e Educação em Direitos Humanos. In: SOUZA, José Augusto Garcia de. (Org.). **Uma nova Defensoria Pública pede passagem - Reflexões sobre a Lei Complementar 132/09**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011, v., p. 199-216.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1988.

COLAÇO, Thais Luiza. **Ensino do Direito e Capacitação Docente**. Aprendendo a ensinar direito o Direito. Florianópolis: OAB - SC, 2006, p. 13-34.

DIDIER JR, Fredie; OLIVEIRA, Rafael. **Benefício da Justiça Gratuita**. 5 ed. Salvador: JusPODIVM, 2012.

ESTEVES, Diogo; SILVA, Franklyn Roger Alves. **Princípios Institucionais da Defensoria Pública**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Vias da modernização jurídica brasileira: a cultura jurídica e os perfis dos juristas brasileiros do século XIX. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 98, p. 257-293, 2008.

RAMOS, André de Carvalho. **Teoria Geral dos Direitos Humanos na Ordem Internacional**. 2º Edição. São Paulo: Saraiva, 2012.

REIS, Gustavo Augusto Soares dos. Educação em direitos e Defensoria Pública: reflexões a partir da Lei Complementar nº 132/09, In: **Revista da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, Ano 4, n. 2, jul. / dez. 2011.

A UTILIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CASOS NO ENSINO DA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS NOS CURSOS JURÍDICOS BRASILEIROS

Gabriela Natacha Bechara¹

PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico; Direitos Humanos; Corte Interamericana de Direitos Humanos.

INTRODUÇÃO

As disciplinas de Direitos Humanos presentes nos currículos das Faculdades de Direito no Brasil possuem o desafio de auferir ao futuro bacharel conhecimentos relacionados à posituação nacional e internacional dos mais diversos direitos relacionados à dignidade da pessoa humana e ao mínimo existencial.

Muito mais do que simplesmente ministrar conteúdos sobre os tratados de proteção internacional dos direitos humanos e sua presença na Constituição Federal de 1988, parte-se aqui do pressuposto de que a disciplina, além de cumprir com o ensino do direito material acima mencionado, deve ainda proporcionar momentos de reflexão e debate sobre temas importantes relacionados à temática de Direitos Humanos.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina – PPGD/UFSC, na linha de pesquisa Conhecimento Crítico, Historicidade, Subjetividade e Multiculturalismo. Mestre em Teoria, Filosofia e História do Direito pelo PPGD/UFSC. Advogada. Membro do Núcleo Conhecer Direito (Necodi). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Portanto, importante a utilização do espaço curricular previsto para trabalhar a polissemia do conceito de Direitos Humanos, suas sucessivas conquistas históricas e a constante luta que deve ser empreendida contra o esvaziamento desses direitos, principalmente no atual momento político de retrocesso na luta pelos Direitos Humanos e criminalização dos movimentos sociais. Entende-se que uma abordagem crítica e interdisciplinar do conteúdo torna-se mais eficaz na promoção de uma maior compreensão da realidade contemporânea e a visão superficial que o senso comum e grande parte dos veículos de comunicação veiculam sobre Direitos Humanos.

Assim a utilização da técnica de estudo de caso no ensino dos Direitos Humanos representa todo um conjunto de novas possibilidades, fazendo uso de uma efetiva participação do aluno em sala de aula, que deixa de ser meramente um receptor e passa a conduzir o processo de ensino e aprendizado.

Para isso, no presente trabalho propõe-se que o ensino dos Direitos Humanos em sala de aula ultrapasse a ideia de aquisição passiva de determinadas normativas nacionais e internacionais e faça uso de estudo de caso, mormente aqueles relacionados à realidade latino-americana. Nesse sentido, propõe-se aqui que a possibilidade de o professor de Direitos Humanos trabalhar em sala de aula alguns dos casos que foram apreciados pela Corte Interamericana de Direitos Humanos Casos. O estudo de tais casos, como o da Guerrilha do Araguaia, Almonacid Arellano, Barrios Altos e outros, apresenta-se como estratégia na formação de profissionais social e politicamente mais engajados, fomentando um maior interesse, empatia e alteridade para com o outro.

Finalmente, o presente artigo organiza-se da forma como segue. Primeiramente, aborda-se questões pertinentes à composição curricular dos cursos de Direito, que em seu currículo mínimo não prevê a disciplina de Direitos Humanos, fazendo da mesma uma opção quando da criação de um currículo de graduação jurídico. Em seguida, procura-se verificar aspectos pertinentes à composição tradicional dos planos de ensino da disciplina de

Direitos Humanos, bem como a adoção da técnica de estudo de caso. Finalmente, explora-se as possibilidades auferidas pelo uso de casos da Corte Interamericana de Direitos Humanos quando do ensino dessa disciplina, partindo-se, logo após, para as considerações finais.

1 O CURRÍCULO MÍNIMO DAS FACULDADES DE DIREITO E A (NÃO) PREVISÃO DA DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS

A respeito da previsão curricular da disciplina de Direitos Humanos é necessário primeiramente esclarecer que a disciplina retromencionada não é prevista na Resolução CNE/CES n. 9/2004², que institui as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, disciplinando os conteúdos e atividades expressamente obrigatórios no currículo dos cursos jurídicos no Brasil.

Logo em seu terceiro artigo, a Resolução prevê características que devem ser asseguradas quando da formação do perfil do bacharel, quais sejam:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, **aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica** que fomenta a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (grifou-se)

A mencionada Resolução prevê ainda, em seu quinto artigo, três eixos interligados de formação, quais sejam, eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional e o eixo de formação prática. A respeito, desses eixos, cabe menção literal do dispositivo, abaixo colacionado:

2 A Resolução encontra-se disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em 08 de maio de 2015.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Dessa forma, ainda que a Resolução n. 9/2004 não faça expressa referência a um currículo mínimo³, entende-se que a referida Resolução estabeleça um, uma vez que esse currículo mínimo seria formado pelos diferentes eixos de formação fundamental, profissional e de prática, que tratam de conteúdos e atividades obrigatórios nos cursos de Direito. (RODRIGUES, 2005, p. 201)

3 Segundo o Prof. Horácio Wanderlei Rodrigues, cujos estudos são referência na área de Educação Jurídica, pode-se definir currículo mínimo como “[...] o conjunto de conteúdos, matérias e demais componentes curriculares, fixado pelo órgão legalmente competente, e que deve obrigatoriamente fazer parte de todos os currículos plenos dos cursos da área específica, em todas as Instituições de Educação Superior (IES). (RODRIGUES, 2005, p. 199)

De acordo com o ensino de Rodrigues (2005, p. 203), além dos três mencionados eixos de formação, existem outros dois componentes curriculares: 1. Conteúdos e atividades indiretamente obrigatórios, que seriam os decorrentes do perfil previsto pela Resolução n. 9/2004 no já mencionado terceiro artigo, dizendo respeito a “Técnicas de Redação de Documentos Jurídicos e Legislativos, Hermenêutica Jurídica e Teorias da Argumentação, Tecnologias e Metodologias aplicáveis na Pesquisa em Direito, Teorias do Direito e do Processo, Estudos de Casos”; e 2. Outros conteúdos e atividades obrigatórios, que seriam, por sua vez, decorrentes de dispositivos legais como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88 e legislação infraconstitucional, podendo-se citar aqueles pertinentes ao desenvolvimento da pessoa humana e seu preparo para a cidadania, Educação Ambiental, Educação para a terceira idade, Pesquisa e extensão e o ENADE.

Mister salientar que a supracitada Resolução prevê também atividades complementares, que não devem ser confundidas com o Estágio Supervisionado ou com o Trabalho de Conclusão de Curso:

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e **atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade**, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade. (grifou-se)

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Outrossim, pode ser observado que além da previsão dos eixos de formação, a Resolução prevê como componentes curriculares conteúdos e atividades indiretamente obrigatórios.

É nesse componente curricular indireto que se faz menção aos “Estudos de Casos”.

Como pode ser observado da leitura dos dispositivos legais contidos na Resolução n. 9/2004, que prevê o conteúdo obrigatório dos cursos de Direito, faz-se menção a diferentes disciplinas, sendo que Direitos Humanos não é uma delas. Nesse sentido, ainda que não haja previsão legal tornando a disciplina uma obrigatoriedade curricular, considerando-se a importância da temática, muitas faculdades de Direito ao longo do Brasil incluíram o seu estudo em sua grade curricular, tanto como disciplina curricular obrigatória, como conteúdo previsto quando do estudo de outras disciplinas (pode-se citar Direito Constitucional, Direito Internacional etc.), ou como disciplina prevista como optativa.

2 A DISCIPLINA DE DIREITOS HUMANOS E A UTILIZAÇÃO DA TÉCNICA DE ESTUDO DE CASO

A introdução do estudo dos Direitos Humanos nas faculdades de Direito representa uma importante iniciativa, ainda mais se trabalhada de acordo a respeitar uma perspectiva temática e interdisciplinar. Pode significar ainda uma nova estratégia na formação de um bacharel que além do domínio dos conteúdos e técnicas próprios da esfera jurídica possa ainda representar um operador do Direito que seja também humano, crítico e reflexivo.

Com efeito, Herrera Flores (2009, p. 17) classifica os Direitos Humanos como o principal desafio para a humanidade nesse século XXI. Para o renomado autor, vive-se em uma sociedade em que os limites impostos pelo liberalismo político e econômico exigem uma reformulação para atenderem a sociedade atual. Seguindo ele,

A globalização da racionalidade capitalista supõe a generalização de uma ideologia baseada no individualismo, competitividade e exploração. Essa constatação nos obriga a todos que estamos comprometidos com uma visão crítica e

emancipadora dos direitos humanos a contrapor outro tipo de racionalidade mais atenta aos desejos e às necessidades humanas que às expectativas de benefício imediato do capital. Os direitos humanos podem se converter em uma pauta jurídica, ética e social que sirva de guia para a construção dessa nova racionalidade. Mas, para tanto, devemos libertá-los da jaula de ferro na qual foram encerrados pela ideologia de mercado e sua legitimação jurídica formalista e abstrata.

Herrera Flores ainda destaca sua preocupação com relação ao engajamento ideológico e o uso alternativo dos Direitos Humanos que deve ser impulsionado tanto de baixo quanto de cima. Segundo ele:

O “direito” dos direitos humanos é, portanto, um meio – uma técnica – entre muitos outros, na hora de garantir o resultado das lutas e interesses sociais e, como tal, não pode se afastar das ideologias e das expectativas dos que controlam seu funcionamento tanto no âmbito nacional como no âmbito internacional. Certamente, cabe um uso alternativo do jurídico que o interprete ou o aplique em função dos interesses e expectativas das maiorias sociais. Contudo, tal uso deve ser impulsionado tanto de baixo – desde os movimentos sociais, Ong’s, sindicatos – como de cima – como os partidos políticos. Então, são as ações sociais “de baixo” as que podem nos situar no caminho para a emancipação em relação aos valores e aos processos de divisão do fazer humano hegemônico. O direito não vai surgir, nem funcionar, por si só. As normas jurídicas poderão cumprir uma função mais em concordância com o “que ocorre em nossas realidades” se as colocarmos em funcionamento -, assumindo desde o princípio uma perspectiva contextual e crítica, quer dizer, emancipadora. (FLORES, 2009, p. 18)

Tendo em mente o posicionamento firmado por Herrera Flores quanto à necessidade de se estabelecer um outro tipo de racionalidade, que vai além da armadilha meramente formal e abstrata, que reduz os direitos às normas, como instituir essa nova lógica? Qual o papel do professor da disciplina de Direitos Humanos nessa reprodução? Seria ele capaz de introduzir uma

modificação e assim possibilitar uma transformação e uma ressignificação do papel dos direitos humanos?

Em outra medida, como tornar o estudo dos Direitos Humanos mais atraente aos olhos dos estudantes e futuros bacharéis em Direito, demasiadamente influenciados pela lógica vigente e pelo senso comum a respeito dos Direitos Humanos, que tem criminalizado minorias, movimentos de reivindicação e proteção?

Sob a perspectiva das preocupações que permeiam o ensino jurídico e a formação de um profissional de perfil diferenciado, faz-se necessário mencionar as temáticas que compõem, de modo geral, os planos de ensino tradicionais da disciplina de Direitos Humanos. Assim, quando a disciplina é prevista, seu plano de ensino costuma abranger: a) Aspectos introdutórios, que dizem respeito à sua história, conceito e fontes, percorrendo as violações aos Direitos Humanos ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial e a conseqüente positivação de direitos e garantias, seu sentido e “evolução”; b) O estudo dos Direitos Humanos sob a perspectiva internacional, que engloba os diferentes tratados, pactos, convenções e declarações do chamado Direito Internacional dos Direitos Humanos, bem como os diferentes sistemas de proteção aos Direitos Humanos (sistema global e os sistemas regionais); c) Direitos Humanos no Brasil, que diz respeito a sua previsão na CRFB/88 e a incorporação do Direito Internacional dos Direitos Humanos no Brasil e, eventualmente, estudos sobre a temática da Justiça de Transição e Comissão Nacional da Verdade; d) Temas transversais (Meio ambiente, refugiados, debate sobre pena de morte e redução da maioridade penal, questões de gênero, raça e religião, entre outros).

Dessa forma, ainda que perpassando temas candentes e que suscitam acalorados debates, muitas das vezes as disciplinas de Direitos Humanos são ministradas de modo a cumprir quesitos formais, que se preocupam apenas com o ensino formal dos documentos internacionais de proteção, como estudos relacionados à Declaração Universal de 1948, Pactos Internacionais

de Direitos Humanos, Convenção Interamericana de Direitos Humanos, Declaração de Viena dos Direitos Humanos, Tribunal Penal Internacional etc.

Todavia, a forma como se trabalha o conteúdo e a perspectiva que se tem acerca da formação de determinadas habilidades (ou não), influenciam sobremaneira o ensino e aprendizado da disciplina. Isso porque a aula meramente expositiva, onde o professor é o maior protagonista da relação ensino e aprendizado pode tornar a interação monótona e enfadonha.

Assim, através do uso da técnica de estudo de caso, pode-se evitar aulas que se pautem por leituras longas e enfadonhas de dispositivos legais nacionais e internacionais, que não estabeleçam uma conexão com a realidade dos alunos nem propiciem outro tipo de racionalidade.

A respeito do processo de ensino-aprendizagem e a utilização de estratégias didáticas que facilitam o aprendizado dos alunos, tem-se que algumas dessas estratégias são centradas no aluno, da qual faz parte a técnica de estudos de casos. Por sua vez, as estratégias centradas no aluno são “[...] as estratégias nas quais o professor é apenas um facilitador, cujo papel é criar as condições para que o aluno aprenda por si mesmo.” (RODRIGUES, 2012, p. 2)

Esclarece Horácio Wanderlei Rodrigues (p. 2012, p. 13) que a estratégia de estudo de caso é uma:

Técnica de trabalho na qual é apresentado ao aluno um caso prático real ou simulado, devendo ele resolvê-lo sem o auxílio direto do professor.

O caso indicado deve favorecer a reflexão e ser acessível, considerando o estágio do curso onde se encontra o aluno (conteúdos e habilidades já trabalhados).

Tem como objetivo principal propiciar o contato com situações da vida profissional, nas quais seja necessário refletir, realizar escolhas e tomar decisões.

O autor sugere a utilização do seguinte roteiro quando do uso da técnica do estudo de caso pelo professor:

escolha de um caso real ou preparação de um caso simulado;
orientação e motivação dos alunos, preparando-os para o estudo;

apresentação do caso, de forma oral e escrita;

desenvolvimento do estudo, que pode ser individual ou em grupo (pode ser realizado em aula ou fora dela; pode ser realizado em horário de aula ou fora dele); e

discussão e síntese final com a participação do grupo, em aula específica. (RODRIGUES, 2012, p. 13-14)

Rodrigues, entretanto, faz uma ressalva, no sentido de que “O estudo de caso como metodologia é extremamente eficaz, mas pelas suas especificidades é de mais fácil adoção em disciplinas aplicadas do que em disciplinas preponderantemente teóricas e conceituais.” (RODRIGUES, 2012, p.14).

Com efeito, a temática tratada pelos Direitos Humanos revela-se eminentemente prática, ultrapassando qualquer tentativa de compreensão exclusivamente teórica das pautas e demandas da sociedade e seus movimentos como um todo, devendo, a teoria, a academia, associar a compreensão e eventual transformação de seus institutos e conceitos à premente realidade.

A adoção da técnica de estudo de caso encaixa-se nas especificidades da matéria e pode mostrar-se como uma estratégia importante quando do ensino transformador dos Direitos Humanos. Salienta-se ainda que o professor responsável pode combinar esse tipo de estratégia de ensino com outras existentes, em uma combinação que propicie a interação e que busque uma maior participação dos alunos, em uma construção conjunta e reflexiva do conhecimento.

3 POSSIBILIDADES AUFERIDAS PELO ESTUDO DE CASOS DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

Partindo-se do roteiro proposto quando da utilização da técnica de estudo de caso, entende-se, portanto, como ideal a ado-

ção de casos apreciados pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, uma vez que dizem respeito à temática trabalhada na disciplina e relacionam-se a realidade latino-americana dos alunos, que muitas vezes desconhecem sua história e a complexidade econômica, política e social que diz respeito aos países do continente ao qual fazem parte. O estudo desses casos reais, traria, portanto, uma maior proximidade com a história dos povos latino-americanos e suas diferentes lutas e demandas.

Feitas essas considerações, cabível a partir desse momento considerações que envolvem o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, sua Comissão e Corte, cujo funcionamento e organização não é um conhecimento dominado por muitos dos operadores do direito que atuam especificamente na proteção aos Direitos Humanos, recorrendo ao sistema de proteção legal positivado nacional e internacionalmente. Acredita-se que com a adoção dos casos apreciados pelo Sistema contornem essa problemática, popularizando a procura ao Sistema Interamericano de Direitos Humanos uma vez que seus procedimentos legais e forma de organização tornem-se mais compreensíveis.

2.1 O Sistema Interamericano de Direitos Humanos

O sistema de proteção internacional aos direitos humanos apresenta diferentes âmbitos de proteção, sendo composto por dois sistemas: o sistema global e o sistema regional. O sistema global refere-se aos instrumentos internacionais de proteção da vida humana produzidos no seio das Nações Unidas⁴. Por sua vez, o sistema regional diz respeito à proteção dos direitos humanos no plano regional dos Estados. Existem no continente europeu, americano, africano e árabe e devem ser acionados quando do esgotamento das vias internas e nacionais na salvaguarda dos direitos humanos, apresentando cada um, seu próprio aparato de proteção.

4 Entre eles, pode-se citar a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Os sistemas regionais, por contarem com um número relativamente menor de estados-membros, além de uma maior homogeneidade cultural e linguística teriam, a princípio, maiores condições de atingir o necessário consenso. Outrossim, A proximidade geográfica teria o potencial de exercer fortes pressões na adoção de convenções e/ou decisões regionais, fortalecendo a observância da proteção internacional dos direitos humanos em mais de um nível, agindo na complementaridade do sistema global.

O sistema interamericano de proteção aos direitos humanos⁵ é composto pelos estados-membro da Organização dos Estados Americanos – OEA⁶ que decidem ratificar⁷ a Convenção Americana de Direitos Humanos⁸, principal instrumento normativo de proteção aos direitos humanos do sistema interamericano, aprovada na Conferência de San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Essa Convenção reproduz em sua maior parte o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos de 1969⁹ e entra em vigor em 1978.

O sistema interamericano, portanto, é composto por quatro principais instrumentos: a Carta da Organização dos Estados Americanos de 1948; a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem, também de 1948; a Convenção

5 Inter-American Human Rights System – IAHRS em inglês.

6 A OEA foi criada em 1948 e tem sede na cidade Americana de Washington, contando como estados membros os países que fazem parte do continente Americano. Segundo Malcom N. Shaw, a OEA “baseou-se no trabalho já realizado pela União Pan-Americana e pelas várias Conferências inter-americanas a partir de 1890. (SHAW, 2010, p. 974)

7 A OEA conta com 34 estados-membros, sendo que a Convenção encontra-se ratificada por 25 desses países. Entre as expressivas exceções, encontram-se países como Estados Unidos da América e Canadá.

8 Segundo Danielle Annoni, “Devido às particularidades dos país da América, principalmente os países da América Latina, os direitos assegurados na Convenção Americana são essencialmente os direitos de primeira geração, àqueles relativos à garantia da liberdade, à vida, o direito à privacidade, os direito à liberdade de consciência e religião, o direito de participar do governo, o direito à igualdade e o direito à proteção judicial, entre outros.” Essa deficiência vem a ser sanada pelo protocolo de El Salvador. (ANNONI, 2003, p. 88-89)

9 O Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966.

Americana sobre Direitos Humanos de 1969 (Pacto de San José da Costa Rica) e por último o Protocolo Adicional à Convenção Americana em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – Protocolo de San Salvador de 1988, que entrou em vigor em 1999. (MAZZUOLI, 2013; ANNONI, 2003).

Segundo Cançado Trindade, foi a delegação brasileira quem propôs a criação de uma Corte Interamericana de Direitos Humanos durante a IX Conferência Internacional Americana, ocorrida na cidade de Bogotá em 1948, sendo que a proposta foi aprovada e adotada sob o título de Resolução XXI da Conferência de Bogotá de 1948. (TRINDADE, 2000, p. 39-40).

Desde a sua criação, o sistema interamericano vem evoluindo, ganhando força e respaldo especialmente quando de suas decisões de como lidar com o legado de autoritarismo e violência sistemática aos direitos humanos após os processos de transição democrática na América Latina

Por derradeiro, o Sistema Interamericano é formado por dois órgãos jurisdicionais, quais sejam, a Comissão Interamericana (CIDH) e a Corte Interamericana de Direitos Humanos, cada qual com suas respectivas funções e competências.

A Comissão tem sede em Washington D.C. e é composta por sete membros “pessoas de alta autoridade moral e de reconhecido saber em matéria de direitos humanos”, nacionais de qualquer um dos Estados-partes, ainda que daqueles que não tenham ratificado a Convenção Americana de Direitos Humanos, que são eleitos pessoalmente por um mandato de quatro anos, que permite uma recondução.

Na promoção da observância e proteção dos direitos humanos, a CIDH realiza recomendações aos estados-membros, elaboração de estudos e relatórios, solicitação de informações aos governos e relatório anual submetido a Assembleia Geral das Nações Unidas. (PIOVESAN, 2013, p. 225).

As atribuições da CIDH são aqueles previstas no artigo 18 de seu Estatuto, que repete, quase em sua totalidade, o dis-

posto no art. 41 da Convenção Americana de Direitos Humanos. São estas:

- a. estimular a consciência dos direitos humanos nos povos da América;
- b. formular recomendações aos Governos dos Estados no sentido de que adotem medidas progressivas em prol dos direitos humanos, no âmbito de sua legislação, de seus preceitos constitucionais e de seus compromissos internacionais, bem como disposições apropriadas para promover o respeito a esses direitos;
- c. preparar os estudos ou relatórios que considerar convenientes para o desempenho de suas funções;
- d. solicitar aos Governos dos Estados que lhe proporcionem informações sobre as medidas que adotarem em matéria de direitos humanos;
- e. atender às consultas que, por meio da Secretaria-Geral da Organização, lhe formularem os Estados membros sobre questões relacionadas com os direitos humanos e, dentro de suas possibilidades, prestar assessoramento que eles lhe solicitarem;
- f. apresentar um relatório anual à Assembléia Geral da Organização no qual se levará na devida conta o regime jurídico aplicável aos Estados Partes da Convenção Americana sobre Direitos Humanos e aos Estados que não o são;
- g. fazer observações *in loco* em um Estado, com a anuência ou a convite do Governo respectivo; e
- h. apresentar ao Secretário-Geral o orçamento-programa da Comissão, para que o submeta à Assembléia Geral.

A petição contendo denúncia ou queixa de violações aos direitos humanos obedece a alguns requisitos de admissibilidade previstos na Convenção Interamericana, devendo deve ser endereçada à CIDH por qualquer pessoa ou grupo de pessoas ou entidade não governamental legalmente reconhecida de um dos Estados-partes. Para ser aceita, deve-se esgotar previamente os recursos internos do país de origem, excetuando-se casos de ine-

xistência do devido processo legal na legislação interna ou demonstrada injustificada, vedando ainda a litispendência.

Ao receber a petição, a CIDH reconhece ou não sua admissibilidade. Caso reconheça presentes os requisitos para tal, a Comissão solicita informações ao Governo denunciado. Uma vez recebidas as informações solicitadas ou tendo transcorrido o prazo sem recebê-las, verificará se existem ou subsistem os motivos da petição ou comunicação. Caso negativo, a petição é arquivada. Caso positivo, a Comissão procederá a um exame do assunto, podendo realizar investigações. Em seguida, tentará obter uma solução amistosa entre as partes. Havendo acordo, será redigido relatório. Não obtido o acordo, a Comissão também redigirá relatório dirigido ao Estado interessado onde expõe os fatos e suas conclusões. Deixando o Estado de cumprir com as recomendações da Comissão, esta poderá encaminhar o caso para apreciação da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Por sua vez, a Corte Interamericana de Direitos Humanos, doravante denominada simplesmente de “Corte”, é órgão jurisdicional pertencente à Convenção Americana, que possui duas competências, uma de natureza consultiva e outra de natureza contenciosa. Segundo o art. 62 – 3 da Convenção,

A Corte tem competência para conhecer de qualquer caso, relativo à interpretação e aplicação das disposições desta Convenção, que lhe seja submetido, desde que os Estados-partes no caso tenham reconhecido ou reconheçam a referida competência, seja por declaração especial, como prevêm os incisos anteriores, seja por convenção especial.

A competência consultiva diz respeito a interpretação de disposições previstas na Convenção e em Tratados de proteção aos direitos humanos no continente americano. Competência contenciosa, de caráter jurisdicional, por julgar casos concretos que envolvam violações aos direitos humanos por parte de qualquer um dos Estados que tenha ratificado a Convenção Americana¹⁰.

10 Permitiu-se que a ratificação da Convenção Americana fosse automática apenas

É prevista pela Convenção Americana e nasce em 1978, ano em que a Convenção entra em vigor. Todavia, entra em funcionamento de forma efetiva apenas em 1980, ano da emissão de sua primeira opinião consultiva e quando, sete anos mais tarde, emitiu sua primeira sentença. (MAZZUOLI, 2013, p. 935).

A Corte tem sede na cidade de San José da Costa Rica e a composição de seus membros segue o mesmo disposto para a Comissão, com a diferença de que o mandato de seus membros é de seis e não de quatro anos.

A Comissão Interamericana de Direitos Humanos atua como instância preliminar da Corte, que ao receber a petição com a denúncia ou reclamação, irá proferir sentença, que será fundamentada, definitiva e inapelável. A decisão vincula as partes do processo e serve de embasamento jurisprudencial para outros casos similares de violação aos direitos humanos que ensejem a responsabilização do Estado. (ANNONI, 2003, p. 106).

Até o momento, a Corte julgou 291 caso¹¹ e emitiu 22 opiniões consultivas¹² a respeito das mais diferentes violações aos direitos humanos e interpretações da Convenção, ganhando relevo e respaldo perante a comunidade internacional na condução de seus julgamentos e fundamentação de suas sentenças, principalmente no que diz respeito à consolidação de seu posicionamento frente as leis de autoanistia do continente latino-americano, podendo-se mencionar, entre tantos exemplos existentes, os casos Velásquez Rodríguez *versus* Honduras, Barrios Altos vs. Peru, Almonacid Arellano e outros vs. Chile e o caso brasileiro Julia Gomes Lund e outros vs. Brasil.

O estudo dessas realidades que se tornaram casos reais apreciados pela Comissão e pela Corte pode servir para tornar o ensino dos Direitos Humanos mais palpável e menos formal,

para a competência consultiva da Corte, existindo a possibilidade de posterior ratificação, pelo Estado-parte, da competência contenciosa.

11 Disponíveis em: <http://www.corteidh.or.cr/index.php/es/casos-contenciosos>. Acesso em 12 de junho de 2015.

12 Disponíveis em: <http://www.corteidh.or.cr/index.php/es/opiniones-consultivas>. Acesso em 12 de junho de 2015.

contribuindo com o desenvolvimento de competências e habilidades na formação de um profissional da área do Direito solidário e comprometido com o espaço social, o respeito à pluralidade e diversidade política, sexual e religiosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme percebe-se do exposto até o momento, entende-se a disciplina de Direitos Humanos e o espaço proporcionado por ela, de debate e reflexão acerca dessa temática é um momento que deve ser aproveitado para oportunizar uma melhor junção entre a teoria e a prática dos Direitos Humanos, uma vez que a temática é, essencialmente, uma busca contínua pela proteção da dignidade da pessoa humana e demais direitos fundamentais.

Entende-se que deve-se buscar uma sintonia entre o acúmulo de conhecimentos teóricos relativos aos Direitos Humanos e a sua práxis. Essa sintonia poderia ser a responsável por um alcance de outro tipo de racionalidade, objetivo defendido por Herrera Flores. Nesse sentido, a utilização da técnica de estudo de caso pode significar um importante avanço nos estudos e formação em Direitos Humanos, sendo que o estudo dos casos reais que foram levados perante o Sistema Interamericano de Direitos humanos revela-se como uma potencial estratégia no resgate da luta pela dignidade da pessoa humana e a formação de um operador do direito problematizador, crítico e reflexivo.

O estudo de casos reais na disciplina de Direitos Humanos poderia ainda ser utilizado de forma a provocar debates em sala de aula, em que a manifestação por parte dos alunos se faz necessária, propiciando o conhecimento teórico para atuar legalmente e ao mesmo tempo suscitando um possível engajamento e/ou sensibilização por parte, ou no mínimo preocupação, político e social.

Sabe-se que as dificuldades que permeiam o ensino dos Direitos Humanos são muitas, principalmente aquelas que dizem respeito ao alcance de uma educação transformadora e não me-

ramente reprodutora, que ultrapasse a teoria e os livros, se pautando também pela humanização, sensibilização e empatia, trazendo mais pra perto a realidade do outro. Por isso, a importância da adoção de determinadas estratégias e técnicas, que possam auxiliar na desconstrução de estereótipos e do senso comum, freando a crescente criminalização da luta por direitos, auferindo condições para que se opte pela empatia, tolerância e respeito e não pelo preconceito desconstruidor.

REFERÊNCIAS

ANNONI, Danielle. **Direitos humanos e acesso à justiça no direito internacional**: responsabilidade internacional do estado. Curitiba: Juruá, 2003.

HERRERA FLORES, Joaquín. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Tradução de Carlos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 7. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias didáticas na educação jurídica: alternativas para o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino jurídico**: os desafios da compreensão do Direito. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

SHAW, Malcolm N. **Direito internacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **A proteção internacional dos direitos humanos e o Brasil (1948-1997)**: as primeiras cinco décadas. 2. ed. Brasília: Ed. da UnB, 2000.

DESAFIOS DO DIREITO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO ENTRE AS IMAGENS DA HISTÓRIA E AS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DO DIREITO NO BRASIL

Márlío Aguiar¹
Thayrine Paóla Canteli²

PALAVRAS-CHAVE: História do direito; ensino jurídico; iconografia.

INTRODUÇÃO: HISTÓRIA DO DIREITO, ENSINO E IMAGENS

A História do Direito vem se consolidando nas últimas três décadas como uma disciplina acadêmica autônoma com relação à própria história (pela sua especificidade de objeto, problemática e tema) e com relação à dogmática jurídica (não se entendendo, ao menos na boa História do Direito, que a história sirva de mero escorço introdutório histórico aos institutos jurídicos do presente).

Os métodos da história “geral” e da história do direito não diferem. A história do direito é uma especialização como

- 1 Mestrando em Teoria e História do Direito (PPGD/UFSC). Graduando em História (UDESC). Membro do Grupo de Pesquisas em Latim e Fontes de Direito Romano: *Ius Dicere* (CNPq/UFSC).
- 2 Mestranda em Teoria e História do Direito (PPGD/UFSC). Membro do Grupo de Estudos em História da Cultura Jurídica: *Ius Commune* (CNPq/UFSC).

qualquer outra, e um historiador do direito age como especialista assim como o faz um medievalista ou um classicista. A historiografia jurídica, em especial, busca compreender tudo aquilo que possa ser chamado de “jurídico” em cada dimensão histórica, e as relações de seus componentes com as demais facetas da realidade humana (como os aspectos culturais, institucionais, políticos etc.). A definição disciplinar da história do direito não é precisa e depende, em essência, não de se utilizar uma fonte jurídica – como uma lei ou uma peça processual – mas, uma problemática jurídica; em suma, um problema em frente ao direito. História *tout court* e história do direito conectadas pelo método; embora a História do Direito não seja um ramo que pertença exclusivamente aos meios acadêmicos jurídicos, tende a ser neles mais desenvolvidos pela particularidade de sua abordagem.

O Ensino da História do Direito no Brasil, como a própria história do direito, é ainda bastante jovem e precisa desenvolver, simultaneamente à Pesquisa, mecanismos de Ensino e difusão do conhecimento histórico-jurídico em ambientes de graduação e pós-graduação no Brasil. Como problematizar o Ensino da História do Direito com um leque mais amplo de fontes, e em especial, como ensinar história do direito, nos moldes de uma história problematizadora, plural e crítica, a partir dos contextos imagéticos de cada tempo?

Nesse sentido, o presente artigo, partindo do pressuposto metodológico de uma história pautada em imagens como fontes históricas e das metodologias de análise iconográfica, objetiva demonstrar essa questão – qual seja, como tais métodos historiográficos funcionam e são *adequados* também para o Ensino da História do Direito – por meio de um estudo de caso que dará melhor contorno a esses apontamentos.

Na próxima seção, faremos considerações metodológicas necessárias ao estudo da história do direito a partir de imagens. Em seguida, estudaremos pontualmente esse método no seu *know how*, a partir de imagens específicas. Por meio da análise iconográfica e iconológica, pretende-se sucintamente apontar como

as informações que permeiam tal obra – os seus autores e seus contextos históricos, a datação da imagem, as técnicas utilizadas para sua feitura etc. – são componentes fundamentais para uma compreensão mais acurada do ensino de história como um todo, e suas potencialidades para o próprio ensino jurídico no Brasil.

A proposta desse estudo de caso vem de encontro com os desafios atuais do ensino do Direito, cujo escopo é, sem dúvida, criar uma consciência crítica e instigar à discussão e a argumentação de temas relevantes como este.

1 AS IMAGENS COMO FONTES HISTÓRICAS E AS POSSIBILIDADES À HISTÓRIA DO DIREITO

Se a História do Direito, como parte da ciência histórica, é devedora dos mesmos métodos de investigação que vêm sendo criados desde o século XIX, pareceria evidente, à primeira vista, que a historiografia jurídica deve estar atenta ao uso de suas fontes, inclusas as imagéticas.

O paradigma historiográfico no século XX – especialmente, mas não se limitando ao panorama francês da *História Nova* ao qual tradicionalmente se reportam os historiadores brasileiros – é bastante rico em relação a isso. Junto da crítica das historiografias tradicionais e com o surgimento da “história-problema”, a história social e a história das mentalidades, veio também o alargamento do conceito de fonte histórica e do “objeto” de sua ciência – embora esta não seja uma especificidade apenas dos *Annales*, já estando presente nas obras anteriores de Johan Huizinga e Henri Pirenne –, a relativização dos documentos oficiais, a interdisciplinaridade e a força que as imagens têm para contar, compreender e fazer ensinar a história.

Como afirma Le Goff, um dos grandes gêneros de tarefas da historiografia após a segunda metade do século XX é a promoção de uma nova erudição, que passa por necessariamente por uma revisão da concepção de documento (o que interessa ao estudo das imagens) e ao aperfeiçoamento dos métodos de comparatismo (LE GOFF, 2005, p. 76-77). Nesse diapasão, o recurso

aos documentos imagéticos abre diversas portas que vão além da tradicional crítica das falsificações (no modelo *De Re Diplomatica* e no da Escola Metódica de Longolis e Seignobos), especialmente a *abertura para outros sujeitos e suas mentalidades*; as imagens constituem uma fonte de construção da história que não vem negar o uso dos documentos escritos já tradicionais, mas suplementá-los com um ângulo particular e novo. Estamos apenas a apontar, nesse sentido, que a “revolução documental” é uma realidade firme e presente na área da história *tout court*.

Peter Burke chama a atenção para o que podemos chamar de “virada pictórica” no estudo da história a partir dos historiadores culturais Jacob Burckhardt (1818-1897), Johan Huizinga (1872-1945), Aby Warburg (1866-1926) e, no Brasil, algo possível desde Gilberto Freyre na década de 30 (1900-1987); sem esquecer da contribuição peculiar de Philippe Ariès (1914-1982) em seus estudos sobre a infância e a morte (BURKE, 2004, p. 12-16).

A Escola de Warburg enfocou o estudo das imagens, distinguindo três níveis metodológicos de interpretação das imagens: a descrição pré-iconográfica (descrição do “significado natural” e identificação dos objetos e eventos), a descrição iconográfica *stricto sensu* (“significado convencional” de determinado período) e a interpretação iconológica (o “significado intrínseco”, subjacente e que revelam a atitude básica de um período, uma classe, uma crença etc. na construção de um artista). Dentro desse escola, foi Erwin Panofsky (1892-1968) quem desenvolveu a metodologia de análise histórica a partir de três níveis pictóricos (BURKE, 2004, p. 45): (i) a descrição pré-iconográfica (que, em hermenêutica, corresponde ao nível gramatical ou literal); (ii) a análise iconográfica em sentido estrito (o nível “histórico”, em hermenêutica, o estudo significado convencional); e, por fim, (iii) a interpretação ou análise oncológica (a dimensão “cultural”, do “espírito”, isso é, o significado intrínseco que subjaz ao significado natural e ao significado convencional das imagens).

Os teóricos de Warburg já insistiam na ideia – da qual a Nova História não deixa de ser, em sua própria maneira, con-

tinuada – de que as imagens não são compreensíveis sem um conhecimento do caldo cultural-histórico de que foi formada.

O estudo de caso perante cada imagem representa, no fundo, um complexo amálgama de investigações a respeito das mentalidades, das crenças, das concepções políticas e de justiça e das representações de mundo; as referências *estão lá* para serem lidas e compreendidas. Embora o método passe até hoje por críticas por parecer demasiado preciso em alguns aspectos e demasiado falho em outros, é inegável sua contribuição para a elevação de imagens e outras mídias para a reflexão histórica (BURKE, 2004, p. 44-52).

Não se trata aqui, no entanto, de uma abordagem tradicional como aquela da História da Arte dos começos do século XIX (antes mesmo de Warburg), voltada para a definição das normas estéticas e a biografia de grandes artistas e descrição de grandes tendências. Os objetos culturais – as imagens no que nos mais interessa, mas aqui também o direito como um todo – ganharam *status* de documentos que expressam o contexto histórico geral de seus autores (SILVA; SILVA, 2008, p. 198-201).

Uma pintura ou uma fotografia não são, portanto, apenas formas de investigar uma determinada concepção de estética ou uso da arte, mas um documento com amplas possibilidades de análise política, cultural e mental de uma época. E notadamente, novas abordagens em investigação e seleção de fontes carregam consigo novas possibilidades para o *ensino de História* (inclusive, no que aqui defendemos, de História do Direito).

Uma abordagem possível para a leitura de imagens relacionando-as com o *poder* e o *direito* é, segundo o historiador Quentin Skinner, ver o artista como um “filósofo político” e tornar visíveis e concretos os conceitos abstratos nas metáforas e símbolos (ex.: a estátua da liberdade, a metáfora do navio do Estado, o cavalo e o cavaleiro, as figuras da Justiça e da Liberdade etc.); igualmente, os “retratos de Estado” e de grandes eventos históricos oferecem pistas aos espectadores modernos sobre a

história do direito, a história social e a história do imaginário (SKINNER, 1999, p. 83-95).

O uso político, institucional e jurídico das imagens não deve ser reduzido a tentativas de manipulação da opinião pública. Imagens como o frontispício do *Leviathan* de Thomas Hobbes (SKINNER, 2010) ou as imagens *orbis mundi* medievais têm muito a dizer não apenas a respeito da mentalidade sociocultural e política de suas épocas, mas muito sobre o papel do Direito e as visões de Justiça naquelas sociedades. Cabe ao historiador do direito e ao jurista problematizá-las, recuperando a profundidade das iconografias como fontes da história.

2 ESTUDO DE CASO: AS IMAGENS COMO FONTE HISTÓRICA

Com o intuito de demonstrar de que forma as imagens são entendidas como fontes históricas, selecionamos duas obras de arte que retratam o período da transição republicana brasileira: “A Proclamação da República” e “A Pátria”.

Num primeiro momento, será reportada breve nota acerca da biografia de cada pintor, e as circunstâncias sociais e históricas da transição republicana para tornar possível a compreensão da especificidade do objeto.

Busca-se com esse itinerário entender de que forma essas representações do discurso icnográfico revelam ou negligenciam a realidade histórica. Dito de outra forma se quer explorar e refletir a respeito de correspondência ou desarmonia entre esses pintores, que narram imagens, e os historiadores que se utilizam da palavra escrita.

Para tanto, importante destacar que se debruçar sobre uma obra de arte requer certos cuidados, conforme alerta Taddei (2010: p. 198-199) “em termos semióticos, por mais diferenciados que sejam seus significantes – suportes materiais que remetem aos sentidos – toda obra enquanto signo deflagra múltiplos significados – conceitos ideacionais validados pela sociedade.”

Isso significa que abordar uma obra de arte revela inúmeras formas diferentes de interpretação que dependem do ângulo e dos objetivos do observador.

Feita essa explicação preparatória, importante sublinhar que esse período histórico será objeto de exposição pelas suas incongruências originárias. Afinal, a Proclamação da República foi um evento estritamente militar, positivista-histórico ou civil? Quem deve ser considerado o mito da República brasileira? Para que a instituição inescusável de um simbolismo? Acredita-se que a exposição acerca das obras será capaz de evidenciar o motivo de tais questionamentos.

Iniciamos com a obra “A Proclamação da República” de Henrique Bernardelli³ que retrata o momento da Proclamação aos olhos do artista.

Sua obra data de 1900, e utiliza a técnica óleo sobre tela. Está exposta atualmente na Academia Militar de Agulhas Negras, no Rio de Janeiro. Esse último dado é bem sugestivo e pode iniciar a nossa análise histórica.

Observando-se a tela visualizamos três notáveis personagens históricos retratados: em primeiro plano Marechal Deodoro da Fonseca montando o famoso cavalo baio nº 6⁴, e ocupando um lugar longínquo e diminuto Benjamin Constant e Quintino

3 Primeiramente cumpre trazer ao conhecimento detalhes importantes de sua vida que refletirão na ousadia de sua obra. Henrique Bernardelli pode ser considerado um pintor de história e de gênero, bem como retratista e paisagista. Professor da recém-inaugurada Escola Nacional de Belas Artes, Henrique Bernardelli nasceu em Valparaíso, em 1858, se naturalizou brasileiro em 1878, e morreu no Rio de Janeiro, em 1936. Em 1878 concorreu ao prêmio de viagem a Europa concedido pela AIBA (Academia Imperial de Belas Artes), mas não foi escolhido. Por isso viajou para a Itália com o objetivo de continuar seus estudos. Segundo entendimento de Motta (1979: p. 123) “Sua consciência e sua arte só tinham compromissos com os efeitos que ele admitia como realidade. E uma realidade sólida e bem estruturada sob a qual, pintando, não empregava recursos de tonalidade tênue, transparências ou reflexos de efeitos ligeiros e fáceis”

4 Laurentino Gomes, no livro “1989” se refere ao “cavalo que proclamou a República” para fazer uma sátira a Deodoro, que estava extremamente debilitado por problemas respiratórios e foi carregado por seus companheiros militares até o local da proclamação. Além disso, o Marechal relutou em instaurar o novo sistema e aderiu a causa dias antes por ser um monarquista ferrenho e ser amigo pessoal do imperador Dom Pedro II.

de Bocaiúva. Ao nos depararmos com a imagem, logo constatamos que se trata do célebre momento da Proclamação da República.

A obra desenha as faces da República e põe em evidência o fato de que a questão republicana não era entendida de forma uniforme pelos grupos republicanos. Cada um enfrentava de forma diferente a solução para o governo brasileiro.

Faz parte do estudo de Carvalho (1990: p. 36) o papel dos personagens envolvidos no episódio da proclamação da República. Segundo ele, Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant e Quintino de Bocaiúva foram destaques e “a dança dos adjetivos, definidores do papel de cada um desses homens, prossegue até os dias de hoje”.

A República militar de Deodoro era defendida principalmente pelos oficiais superiores, que tinham lutado na guerra do Paraguai, e pelos jovens oficiais. Esse grupo acreditava que a proclamação da República tinha sido um ato corporativo, estritamente militar, deixando de lado qualquer mérito civil. Para eles, Deodoro era o salvador, e os civis foram apenas coadjuvantes da cena.

Na visão de Carvalho (1997, p. 39) os deodoristas não tinham uma formação de república. O grupo “buscava apenas posição de maior prestígio e poder, a que julgava ter o Exército direito após o esforço da guerra contra o Paraguai”. Dessa forma, convém transcrever a frase que dá o real sentido da Proclamação da República para os militares: “a República é a salvação do Exército”. Assim, Deodoro se destaca por ser entendido como o salvador da classe militar.

Explorando as formas da obra “A Proclamação da República” nos deparamos com o fato de que o militar é posicionado, de forma proposital, como a figura central, representando com imponência os ideais de liberdade idealizados pelo novo período. Ocorre que isso transmite uma visão parcial do episódio apagando, ou pelo menos colocando em segundo plano, outros personagens influentes na construção da nova República.

O próprio papel dos militares pode ser relativizado quando verificamos a participação de outros agentes que colaboraram no gradativo enfraquecimento monárquico.

Necessário aduzir que, se para os deodoristas a república era a salvação do Exército, o grupo de Benjamin entendia que ele era a salvação da pátria, conforme será visto adiante.

A concepção sociocrática de Benjamin Constant se difere das demais por possuir pensamento político e ideológico. Para os seus defensores, Benjamin

[...] era o catequista, o apóstolo, o evangelizador, o doutrinador, a cabeça pensante, o preceptor, o mestre, o ídolo da juventude militar. [...] Aparece como o professor, o teórico, o portador de uma visão da história, de um projeto de Brasil. (CARVALHO, 1990: p. 40)

Ainda assim se fazia presente o corporativismo, uma vez que é defendido e exaltado pelos alunos da escola militar. A diferença entre Deodoro e Constant é que este via o Exército como um instrumento da ação republicana e não como um fim, conforme aquele tinha por verdadeiro.

Cumprе assinalar que Benjamin Constant era positivista e não militarista, além de ser avesso à ideia do uso da força para conter a política. De acordo com Carvalho (1990, p. 41) era “pacifista, sonhava com o fim dos exércitos, com o recolhimento de todas as armas ao museu da história.” Nesse ponto se encontra a ironia da reflexão de Constant: utilizar-se do exército para atingir um Estado social que o reprovava.

Os sociocráticos positivistas repugnavam a democracia representativa, considerada “característica do estado metafísico da humanidade.” (CARVALHO, 1990: p. 41) e acreditavam que uma ditadura republicana era o melhor recurso para o país.

A estrutura desse modelo era apresentada da seguinte forma:

O Congresso cumpria apenas papel orçamentário. O ditador republicano governaria por toda a vida e escolheria seu

sucessor. A finalidade de tal ditadura era promover a república social, isto é, garantir, de um lado, todas as liberdades espirituais e promover, de outro, a incorporação do proletariado à sociedade, mediante a eliminação dos privilégios da burguesia (CARVALHO, 1990: p. 41).

Alguns produtos de seu pensamento foram aproveitados no regime que se instaurou, como a separação entre Igreja e Estado, com a consequente quebra do controle exclusivo da educação e da ciência, bem como a reforma do ensino militar.

Essa elaboração intelectual de uma república social e virtuosa, mas também ditatorial, “absorvia do positivismo uma visão integrada da história, uma interpretação do passado e do presente e uma projeção do futuro” (CARVALHO, 1990: p. 42).

A “tendência messiânica”, revelada por Carvalho (1990: p. 42) também foi um ponto importante. Constant acreditava que os positivistas, civis ou militares, tinham um papel fundamental para transformar a conjuntura vivida em um governo que garantisse a ordem material.

Enfim, deve-se apontar outro nome que deu as caras da República liberal. Consoante ensinamento de Faoro (1997: p. 449) “um nome viria a inquietar a paz monárquica, nome quase obscuro, alheio à política: Quintino Bocaiúva”. Ele escreveu, em grande parte, o Manifesto de 1870 e, passados 19 anos, continuava a defender a propaganda republicana. Eleito chefe do Partido Republicano, em 1889, representava a massa civil.

Relativamente à participação da facção republicana, assim comenta Carvalho (1990: p. 49)

A defesa de seu papel era mais problemática do que a da participação das duas facções militares, pelo simples fato de que o 15 de novembro foi ação decidida e levada a efeito pelos militares. Os republicanos civis foram colocados a par da conspiração apenas quatro dias antes de seu desfecho. [...] Para a legitimidade do movimento, no entanto, era importante que ele não aparecesse como simples ação militar. Era fundamental que a presença dos históricos constasse do próprio evento, a fim de evitar a ironia de uma proclamação alheia ao esforço que desenvolviam havia tantos anos.

Percebe-se, então, que de forma estratégica os militares queriam formar uma aliança com os republicanos civis históricos. Por isso, comenta Carvalho (1990, p. 50): “Foi a pirotecnia que os deodoristas pediram aos republicanos no dia 15 [...]. A presença militar era inegável, mas fazia-se necessário transformá-la em mero instrumento dos desígnios dos históricos”. Já a posição dos positivistas de Benjamin Constant era incompatível com a dos históricos. Suas ideias eram antagônicas, conforme já examinado.

De qualquer forma, para esse grupo a decisão de instituir a República é dos históricos, sendo os militares apenas instrumentos para implementá-la. Quintino de Bocaiúva sugeria também que a própria questão militar, a terceira crise, era estratégia dos republicanos a fim de suscitar suas concepções nos quartéis militares. Essa foi a posição dos civis no episódio da Proclamação.

Em remate, ainda na visão do mesmo autor (CARVALHO, 1990: p. 53), “o mito da origem ficou inconcluso, como inconclusa ficara a República”.

Após demonstrarmos as contradições da pintura, inevitável salientar uma fiel realidade retratada: a ausência de participação popular. A população não teve grande participação na transição para a República.

É o que comenta Ribeiro (2006: p.114):

[...] o imaginário da República difundido pelos positivistas não tem penetração popular, não apenas por ausência de uma comunidade de sentido [...], mas também, porque para esses setores populares a República em si pouco representou, uma vez que não foram agentes ativos do processo. Não poderia ser de outro modo: a criação, as lutas pela consolidação e o próprio alcance do imaginário republicano, ficaram restritos a seus participantes. O “amalgama” desejado, a ser obtido com o imaginário republicano, capaz de unir Nação e Estado, não se verificou, graças à distancia deste último para a realidade popular.

Apesar da variedade de grupos heterogêneos a ausência de participação popular é notória.

Também na obra “A Pátria” serão relevadas algumas questões desconexas com a realidade e outras que beiram a realidade apresentada pelos historiadores. Vejamos.

Ao nos reportarmos as circunstâncias sociais e históricas do início da República, não podemos deixar de observar as condições que auxiliaram a ação republicana contra o Império. Segundo Bonavides (2008: p. 216-217) a crise do trabalho escravo, a crise da questão religiosa e a crise militar foram determinantes.

A crise do trabalho escravo se deu porque a campanha abolicionista, iniciada na segunda metade do século XIX, proporcionou forte oposição da aristocracia rural ao governo, pois retirou sua mão de obra, até então essencial ao procedimento produtivo.

O problema da mão de obra foi um grande foco de desavenças, que levou a abolição da escravatura no ano de 1888 com a Lei Áurea, que [...] deu mais combustível à campanha republicana. Muitos antigos senhores de escravos, que até alguns meses antes se diziam fiéis súditos do imperador, aderiram rapidamente à República.

Igualmente a questão religiosa, de forma não menos sutil, contribui para essa mudança. Inicialmente, deve-se consignar que a Constituição de 1824 determinava a subordinação da igreja católica ao Estado. Era atribuição do monarca nomear bispos e proibir qualquer execução de ordens do Vaticano. A crise da questão religiosa se iniciou quando os bispos dos Estados cumpriram ordens do Vaticano que proibiam a ligação de católicos com a maçonaria. Sem sua autorização, o Imperador se rebelou contra eles, condenando os bispos a penas severas e a trabalhos forçados.

Porém, é indiscutível que a crise militar foi decisiva para o Golpe. A crise inicia-se após a Guerra do Paraguai quando os militares, insatisfeitos com sua posição secundária no governo, começam a reivindicar maior participação, inclusive na política. A questão que serviu de alicerce para a revolução foi o apos-

tolado positivista, “um movimento filosófico de ideias cuja ação ingressou na academia militar e fascinou a jovem oficialidade” (BONAVIDES, 2008: p. 217).

Os positivistas “constituíram, sem dúvida, o grupo mais ativo, mais beligerante, no que diz respeito à tentativa de tornar a República um regime não só aceito como também amado pela população” (CARVALHO, 1990: p. 129).

Destaca-se o seguinte trecho da obra de Carvalho (1990: p. 130):

Em vez de uma simples filosofia ou uma filosofia da história, o positivismo comtiano evoluiu na direção de uma religião da humanidade, com sua teologia, seus rituais, sua hagiografia. Pretendendo ser uma concepção laica, fundia o religioso com o cívico, ou melhor o cívico se tornava religioso. Os santos da nova religião eram os grandes homens da humanidade, os rituais eram festas cívicas, a teologia era sua filosofia e sua política, os novos sacerdotes eram os positivistas.

Para os adeptos do positivismo e para os militares, o modelo federal era o ponto mais importante no novo regime a ser implantado. Por essa perspectiva, tem-se que a questão militar foi a solução categórica para eliminar um regime que desrespeitava o militarismo e centralizava o poder. Isso porque, o descontentamento dos militares e a abolição da escravidão retiraram a base de apoio do regime monárquico.

“A Pátria” de Pedro Bruno⁵ é uma alegoria que representa o nascimento da República e desses princípios positivistas, pois retrata um símbolo nacional inequívoco: a bandeira republicana.⁶

A pintura, de 1919, representa a confecção de uma bandeira num cenário doméstico que remete a uma sala de costura,

5 Pintor, escultor e paisagista, nasceu em Paquetá, em 1888, e faleceu em 1949, no mesmo local.

6 Imediatamente após o evento da proclamação circulou uma bandeira inspirada na bandeira norte-americana, mas repudiada de forma imediata. A bandeira ilustrada em “A Pátria” acabou conservando muitas características da bandeira imperial, mas substituiu alguns elementos figurativos (ramos de tabaco e café, escudo heráldico, coroa e a cruz) pela esfera azul com estrelas e a faixa branca com a mensagem claramente positivista: ordem e progresso.

local íntimo e acessível, tendo como ponto central uma criança que abraça uma ponta da bandeira republicana, além de outras crianças de idades diversificadas. Ao fundo, num ambiente mais escuro, se encontram um ancião, o qual se sugere representar o passado monárquico obscuro.

É notável a presença feminina nesse ateliê, que se resume a bordar a bandeira e a cuidar das crianças. Nesse âmbito de gênero se percebe que o artista

[...] retratou uma pátria-mãe [...]. Contudo, essas mulheres laboriosas em missão cívica – e, naturalmente, não remunerada – estão limitadas ao espaço privado [...] filhas da elite, cumprem os papéis sociais desde sempre reservados às mulheres: esposas, donas de casa, mães (TADDEI, 2010, p. 201).

Taddei (2010, p. 200) observa que estão ausentes os habitantes pardos, negros e ex-escravos, marca peculiar da população brasileira que aqui foi esquecida. Efetivamente, os personagens representados são todos brancos e de traços europeus, com vestimentas características.

Por isso podemos afirmar que a imagem denota, ainda, a tentativa de conciliar as correntes, uma vez que os seguidores dessas convicções republicanas divergiam a respeito da criação de um imaginário simbólico, e a busca pelos símbolos nacionais.

Cabe também ao apostolado positivista o lema “ordem e progresso” estampado na bandeira republicana, que bem representa a busca pela ditadura ordeira e pacífica.

Na visão de Taddei (2010: p. 201) o elemento central da obra é a bandeira sendo fabricada e considera que:

A bandeira republicana, metonímia da pátria, distancia-se do tratamento iconográfico tradicionalmente conferido ao símbolo maior da nação. Imagem e representação do Brasil, a bandeira não tem aqui função épica, heroica, grandiloquente: não tremula à frente de um batalhão; não se ergue no topo de monumentos ou na popa de navios; e nem recobre o esquife de mártires em rituais fúnebres. Está antes

circunscrita à domesticidade do cotidiano, manuseada por mulheres e crianças, obra em preparação, tornada abrigo, cobertor, quase brinquedo. Sem pompa nem circunstância, o pavilhão auriverde, esvaziado de seu poder hierático, parece estar destinado a congregar brasileiros de todas as idades em torno de um ideal de paz.

Esse símbolo estendido pelo chão poderia sugerir uma tentativa de proximidade entre a nação e a pátria, agora republicana.

Mas também há representação de elementos não positivistas que destoam desse cenário. A imagem de Deodoro da Fonseca e a estátua cristã da Virgem Maria representando o militarismo e o papel relevante da Igreja Católica, respectivamente, além da ausência do lema.

Após a Proclamação inicia a busca pela construção de uma identidade nacional, de um real significado para a palavra “nação”, dos símbolos nacionais. E é justamente sobre a necessidade dessa identificação popular que versa a segunda obra.

CONCLUSÃO

O artigo pretendeu, partindo de uma análise teórica e adentrando dois estudos de caso, demonstrar como as imagens, entendidas como fontes históricas e possuindo uma metodologia própria, constituem uma rica documentação que permite acessar todo um quadro mental, social, político e mesmo jurídico de um tempo histórico passado. Não nos referimos apenas a uma história da arte em sentido estrito, mas numa metodologia voltada para o uso geral das imagens como testemunho e documento histórico, carregadas de sentido e de potencialidades para a interpretação do passado.

Se, por um lado, o desenvolvimento da análise iconográfica e de seus usos já é bastante conhecida e desenvolvida no meio acadêmico da História *tout court*, por outro, desejou-se contribuir para a apropriação desse tipo de metodologia também à História do Direito e seu ensino.

Num primeiro momento, traçamos considerações metodológicas ao uso das imagens como fontes históricas, reportando-nos aos primórdios da história cultural e da análise iconográfica desenvolvida pela escola de Warburg, enfatizando o papel que essas imagens retêm também na difusão, compreensão e ensino do conhecimento histórico.

Em seguida, por meio da análise não exaustiva, iconográfica, de duas imagens, buscamos demonstrar como esse tipo de metodologia funciona e pode ser aproveitada por historiadores e professores das mais variadas verves, inclusive aqueles da história do direito.

Os dois estudos de caso fornecidos na seção três deste artigo não se pretendiam exaustivos, mas ilustrativos das potencialidades do método e, igualmente, como uma forma de responder aos desafios contemporâneos do ensino de história e de história do direito no Brasil. O grande desafio da contemporaneidade é resgatar a complexidade do universo jurídico que se encontra mergulhado em dogmas e, muitas vezes, desconexo da realidade social.

REFERÊNCIAS

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História Constitucional do Brasil**. 9. ed. Brasília: OAB Editora, 2008.
- BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem**. trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 12. ed. São Paulo: Globo, 1997.
- FONSECA, Ricardo Marcelo. **Introdução teórica à História do Direito**. Curitiba: Ed. Juruá, 2010.
- GROSSI, Paolo. **Mitologias Jurídicas da Modernidade**. Florianópolis: Boiteux, 2007.

_____. **O Direito entre Poder e Ordenamento.** Belo Horizonte: Ed. Del Rey, 2010.

HESPANHA, António Manuel. **O Direito dos Letrados no Império Português.** Florianópolis: Boiteux, 2006.

_____. **Cultura Jurídica Europeia: Síntese de um milênio.** Florianópolis: Boiteux, 2009.

LE GOFF, Jacques (org.). **A História nova.** 5ª ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

Museu Nacional de Belas Artes. Apresentação Roberto Daniel Martins Parreira; texto Edson Motta. Rio de Janeiro: Funarte, 1979

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas.** São Paulo, 2008, 2ª. ed.

RIBEIRO, Gladys Sabina. Cidadania e luta por direitos na Primeira República: analisando processos da Justiça Federal e do Supremo Tribunal Federal. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 101-117, 2008.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica.** Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. **Reconstrução do Passado.** Brasília: Ed. UnB, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

SKINNER, Quentin. **Liberdade antes do liberalismo.** trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP/Cambridge, 1999.

_____. **Hobbes e a liberdade republicana.** trad. Modesto Florenzano. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

TADDEI, Angela Maria Soares Mendes. Notas sobre a obra A Pátria (1919), de Pedro Bruno. **Revista CPC**, São Paulo, n. 10, p. 193-205, maio/out. 2010

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história.** Lisboa: Edições 70 Lda, ed. rev., 2008.

O ENSINO JURÍDICO E A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Salete Casali Rocha*¹

*Roseli Teresinha Michaloski Alves*²

*Daniela E. Urio Mujahed*³

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia Histórico-crítica; Ensino jurídico; Prática social dos conteúdos; Ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao discutir o ensino jurídico no Brasil e suas perspectivas pedagógicas deve-se levar em consideração as especificidades do curso de direito entre as quais está a necessidade de transmitir ao estudante a segurança jurídica e, conseqüentemente, o fato de que o direito, via de regra, se constitui em um campo das ciências sociais aplicadas a partir de uma dimensão teórica e, não raras vezes, calcada no positivismo jurídico. Essas concepções foram se

- 1 Mestre em História, com concentração em Movimentos Sociais; professora de Antropologia e História do Direito e Metodologia da Pesquisa da Faculdade de Direito de Francisco Beltrão, mantida pelo CESUL. Coordenadora do Grupo de pesquisa Direitos Humanos, Novos Direitos e Violência de Gênero.
- 2 Mestre em Direito. Professora de Hermenêutica Jurídica, Introdução ao Estudo do Direito e Filosofia do Direito da Faculdade de Direito de Francisco Beltrão, mantida pelo Cesul. Pesquisadora na Linha de Direitos Humanos, Novos Direitos e diversidade.
- 3 Especialista em Administração Escolar e Orientação Educacional. Bacharel em Direito. Membro do Grupo de pesquisa Direitos Humanos, Novos Direitos e Violência de Gênero.

desenvolvendo no decorrer da história das faculdades de Direito do país e acompanharam o processo de descentralização do ensino brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º. 9394/96.

O ensino jurídico brasileiro, calcado no positivismo jurídico e ministrado de forma acrítica resulta no modelo de estudante cujo papel se traduz em ouvir e decorar o que o professor transmite, ou ainda, ler códigos, jurisprudências, acórdãos, sentenças e doutrina sem realizar a devida contextualização social. No entanto, acredita-se que o ensino do Direito vai além do que está positivado no conjunto normativo e nas emanações jurídicas, à medida que envolve um conhecimento histórico e socialmente construído a partir de uma realidade social concreta. Tal percepção se evidencia pelo desenvolvimento da racionalidade jurídica sob a perspectiva da Hermenêutica Jurídica, identifica diferentes métodos de interpretação e busca a aproximação entre o dever-ser (norma) e o ser (realidade).

O olhar para o ensino jurídico pela perspectiva da pedagogia histórico-crítica reflete a preocupação com o ensino de qualidade e a aprendizagem significativa, uma relação dialogal capaz de proporcionar ao professor e ao estudante condições de compreensão das incidências jurídicas a partir da realidade social.

A pedagogia histórico-crítica defende o ensino e a aprendizagem sob a ótica de uma abordagem crítica, ou seja, que todo conhecimento é resultado do processo histórico e fruto de seu tempo; portanto, tem significado e aplicabilidade no mundo concreto. Assim, o Direito é determinado por condicionantes sociais e que a humanidade é marcada pela historicidade.

Diante do exposto, o artigo em tela objetiva discutir o ensino jurídico a partir da perspectiva histórico-crítica proposta por Saviani e defendida por Gasparin nos cinco passos de uma aula. Uma análise dialética do ensino jurídico propicia o seguinte questionamento: é possível implantar nos cursos jurídicos a pedagogia histórico-crítica, sem perder a segurança jurídica, oportunizar

ao estudante a prática social do conteúdo, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social final do conteúdo?

Assim sendo, a metodologia utilizada no presente estudo é da pesquisa bibliográfica, na perspectiva do materialismo histórico dialético, ou seja, a tentativa de explicar os problemas reais no mundo material pela contextualização histórica.

A pedagogia histórico-crítica propõe que pelo ensino e pela aprendizagem o sujeito seja capaz de transformar a realidade social; todavia, esta transformação deve ocorrer mediatizada pela educação e que o conhecimento, além de histórico e culturalmente acumulado, há de ser construído de modo objetivo, metódico, sistemático e científico.

1. ENSINO JURÍDICO

O surgimento do ensino jurídico no Brasil data do período imperial com a aprovação a partir da Assembleia Constituinte de 1823, porém, em 11 de agosto de 1827 foi criado o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade de São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas e Sociais de Olinda e, na sequência, a criação do Curso de Direito de Recife, em 1854.

Para Neves (2005, p. 111);

[...] no período de 1827 a 1883, o estudo sociológico de Adorno (1998, apud LEITE, 2003) sobre a profissionalização dos bacharéis em São Paulo, indicou que as origens dos cursos jurídicos no Brasil estavam atreladas à intenção de constituir uma elite política coesa e disciplinada, fiel aos interesses do Estado.

Destaca-se, também, o fato de que por mais de um século os currículos jurídicos não foram alterados e não tiveram a preocupação de adequação à nova realidade do país: a República. Para Gomes (2004, p. 8) “a criação e implementação dos cursos de Direito aconteceu com objetivos políticos e ideológicos, desprovidos de preocupação natural que deve haver com o corpo discente, ficando o ensino jurídico dessa forma desvinculado da realidade social”.

Às comemorações do centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, segundo Venâncio (1977.p. 31):

[...] ainda permanecia o divórcio entre teoria e prática no ensino do Direito: Tratando do método de ensino as conclusões do Congresso de 1927 eram de uma atualidade espantosa: O Direito é uma ciência eminentemente prática quanto ao fim; mas nem por isso deixa de ser teórica quanto ao modo de estudar e de saber. E, pois, no ensino dessa ciência, como não há vantagem de usar um método exclusivamente prático, também não há vantagem de usar um método predominantemente teórico. Cumpre, ao contrário, sempre que possível, ministrar, a respeito das diversas disciplinas, o ensino teórico com o prático. [...] O que nos convém é o método misto teórico e ao mesmo tempo prático, estático e ao mesmo tempo dinâmico, o método analítico sintético, o qual ensina não só o fundamento das ideias, como a sua aplicação aos fatos, e o modo de formar e realizar as relações de direito, quer no foro extrajudicial, quer no judicial.

As discussões para alteração dos currículos deu-se a partir da década de 1930 com as reformas educacionais e a pressão das classes médias urbanas que queriam seus filhos nas universidades, inclusive nos cursos jurídicos. Na Reforma de Francisco Campos reconheceu-se a necessidade de ultrapassar a visão bacharelesca do ensino do Direito e contextualizá-lo como saber científico. Portanto, o período entre 1964 e 1980 foi marcado pelo governo militar e o desrespeito à ordem jurídica.

Assim, o ensino universitário, que de acordo com Tavares (2010), tornou-se:

[...] descompromissada atividade de informações genéricas e/ou profissionalizantes – com alunos sem saber ao certo o que fazer diante de um conhecimento transmitido de maneira desarticulada e pouco sistemática, sem rigor metodológico, sem reflexão crítica e sem estímulo às investigações original.

O ensino universitário durante o regime militar não estimulava o espírito crítico do estudante e, conseqüentemente, o desenvolvimento de novos saberes através da pesquisa, sofria, assim, enorme retrocesso. As poucas alterações realizadas no currículo dos cursos jurídicos ficaram estagnadas e o ensino preocupou-se com a transmissão de conhecimentos sistematizados em manuais descontextualizados do meio social e da vida complexa dos estudantes.

Sola e Foristieri (2001, p. 93) reforçam a tese de que:

[...] esse período foi marcado por um modelo autoritário de governo o qual desestimulava o espírito crítico dos estudantes, e, portanto a produção científica foi afetada caracterizando um retrocesso na evolução do ensino jurídico no Brasil. Com as reformas universitárias, proliferaram as faculdades de Direito consolidando a ideia de que para se lecionar Direito bastam: professores, alunos, códigos, alguns poucos livros e uma sala de aula. O grande problema foi que se deixou de lado a pesquisa e a análise crítica de todo fenômeno jurídico. O ensino jurídico no Brasil talvez só tenha chegado nessa situação catastrófica devido à inexistência da pesquisa e da extensão universitária nos cursos de Direito.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61, somada à Reforma Universitária de 1968, segundo Neves (2005, p. 115) reconhecem a autoridade e a capacidade de o professor elaborar os programas de conteúdos e desenvolver seus métodos didáticos, excetuando-se o período pós 64 quando as universidades foram coagidas pelo regime militar e impedidas de emitir opiniões críticas sobre os conteúdos. Tal momento histórico reforça a reprodução do saber e conteúdo livresco sem qualquer posicionamento crítico. O Positivismo, enquanto tendência pedagógica, é reforçado na (re)produção do saber, privilegia a transmissão de conteúdos implementados nos manuais jurídicos bem como a leitura e a decoreba de código tornam-se a metodologia principal no contexto acadêmico.

A partir de 1972, pela Resolução do Conselho Federal de Educação foi criado o currículo mínimo para os cursos de Direito.

Segundo Oliveira (2004) os currículos implantados a partir de tal resolução implementaram o enfoque técnico nos cursos jurídicos com saber compartimentado, sem as devidas discussões epistemológicas e críticas do conteúdo. Mesmo com a autonomia proporcionada pela resolução, não houve discussões acerca de uma visão interdisciplinar para o curso de Direito bem como as universidades não incorporaram a proposta de autonomia na elaboração dos currículos no sentido de inserir o contexto social. A falta de comprometimento das universidades transformou o currículo mínimo em currículo pleno. A conciliação, entre a teoria e prática, tornou-se infrutífera.

Neves (2005, p. 116) destaca:

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) da década de noventa, elaborou um diagnóstico da situação dos Cursos de Direito no país, sob a supervisão da Comissão de Ensino Jurídico, a qual se dedicou à avaliação desse ensino e à busca de soluções concretas comprometidas com a elevação da sua qualidade. O objetivo dessa comissão era estabelecer uma visão da crise e uma perspectiva de futuro sobre a função do Direito, do papel do jurista e dos operadores do Direito. Constatou, essa comissão, que o Ensino Jurídico não permitia o desenvolvimento de padrões de qualidade que direcionassem o estudante a pensar juridicamente a sociedade, em dimensão totalizadora. Para essa comissão, a crise só tinha sentido como objeto de reflexão, quando possibilitaria o engendramento de uma consciência coletiva de superação. Assim, a comissão formulou uma série de questões aos professores colaboradores das diversas áreas, tais como: Há uma crise hoje na formação do jurista e na ciência do Direito? Se tivesse de modificar a estrutura curricular mínima dos cursos jurídicos, que sugestão teria a dar? Que outras sugestões poderiam ser formuladas para a melhoria da educação jurídica?

A OAB constatou através do levantamento realizado que a falha estava na associação entre teoria e prática de forma coesa. A partir desse momento foi criada uma comissão especialista, pela Portaria nº 15, para assessorar a implantação de um pro-

cesso de avaliação, acompanhamento e melhoria de padrões de qualidade do Ensino Superior.

A comissão de especialistas realizou o Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos intitulado: “Elevação de Qualidade e Avaliação”. O término do seminário contribuiu para a elaboração da proposta de alteração nos currículos dos cursos jurídicos e encaminhados ao Ministério da Educação, o que resultou na edição da Portaria nº1886/94, revogando a Portaria nº 3/72.

Entre as mudanças mais significativas pode-se ressaltar a integralização do estágio de prática jurídica como componente curricular, a ser desenvolvida de forma simulada ou real, com supervisão e orientação do Núcleo de Prática Jurídica da Instituição. Ainda, a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Jurídica, Sociologia Geral e Jurídica, Economia e Ciência Política com caráter formativo. Também tornou obrigatória a produção e defesa da monografia no final do curso. As alterações provocadas a partir da Portaria 1886/94 incorporam ao curso um caráter de reflexão crítica e formação humanística.

A Portaria 1.886/94 do Ministério da Educação determinava que os cursos jurídicos devessem contemplar o ensino, a pesquisa e a extensão de forma interligada e obrigatória de acordo com as instituições para que observassem um processo formativo voltado às questões sociopolíticas, teórico-jurídica e prática jurídica. Gonçalves e Nascimento (2008, p. 4) salientam:

Com a Constituição de 1988, transformações no ordenamento jurídico ocorreram, exigindo mudança nos cursos de Direito para que se adaptassem às inovações. O modelo de ensino era insatisfatório e o mercado de trabalho estava saturado. Exigia-se que o bacharel ultrapassasse a formação tradicional e se adaptasse ao complexo de relações existentes. A OAB, através da Comissão de Ensino Jurídico, iniciou um estudo para avaliação da função do advogado e seu papel de cidadão na sociedade brasileira. Analisaram-se as condições de oferta de cursos no Brasil e o resultado dessa pesquisa deu origem à Portaria 1.886/94 do MEC, que passou a regular as diretrizes curriculares dos cursos jurídicos do Brasil.

Outro aspecto relevante foi a criação, pela comissão, de habilidades a serem desenvolvidas pelos cursos jurídicos no processo de formação acadêmica, objetivando definir a abrangência, os objetivos e as especificidades necessárias para a realização de prova a ser desenvolvida pelo Exame Nacional de Cursos, do curso de Direito, o provão em 1998. Em 2002, a Portaria 3161 do MEC incorporou as sugestões da comissão, ou seja, a divisão das habilidades em competências e habilidades gerais e específicas bem como o conteúdo das provas. Outras alterações foram contempladas como a disciplina de Introdução à Economia que deixou de ser obrigatória e acrescentou conteúdos de Sociologia Jurídica e Filosofia do Direito. Os itens da Sociologia Geral e da Filosofia Geral foram retirados, porém acrescentados os conteúdos de Direito do Consumidor, Direito Tributário e os temas transversais como Direitos Humanos e Direito Ambiental. Tais mudanças revelam a interferência do neoliberalismo no processo de seleção e de organização dos conteúdos a serem cobrados no exame.

Em 2002, o Parecer nº 146 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação traz ao lume novas Diretrizes Curriculares: para os cursos de graduação, incluindo o de Direito, facultando às Instituições de Ensino Superior a exigência da monografia no final do curso. Revogou-se, então, a Portaria 1886/94.

Para Oliveira (2004, p. 61) as novas diretrizes estabelecem,

[...] pelas novas diretrizes curriculares, que os Cursos de Graduação em Direito deviam contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendessem aos eixos interligados de: [...] (i) formação fundamental, que tem como objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral

e Profissional; (ii) Conteúdos de formação profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais; e (iii) conteúdos de formação prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas.

A integração entre a prática e os conteúdos teóricos apresentados nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito pode se apresentar como uma alternativa para a melhoria da qualidade dos cursos jurídicos. Leite (2003), ao abordar as questões pedagógicas aponta que o enfoque positivista dos cursos jurídicos podem ser responsáveis pelos baixos índices de aprovações nos Exames de Ordem e no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. Por outro lado, tece críticas aos exames padronizados sem as devidas considerações ao contexto social e à realidade vivenciada pelo estudante e pelas instituições de ensino, bem como o caráter elitista das instituições de ensino jurídico e do curso.

Nesse contexto, a crise que abarca os cursos jurídicos do país pode estar relacionada a não integração e interdisciplinaridade dos conteúdos que ainda continuam sendo repassados de forma compartimentada por um sujeito ativo (professor) a um sujeito passivo (estudante).

Urge a adaptação do Direito à realidade social do mundo contemporâneo. Lyra Filho (1982, p. 86) salienta que é necessário:

[...] reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então, há de ser

visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as próprias conquistas.

Ainda para Lyra Filho (1982), o Direito é dialético e não o que está nos códigos, assim sendo, faz-se necessário deslocar a visão do direito para além dos manuais e atingir a compreensão do fenômeno jurídico enquanto realidade plural e conflitante.

Atualmente, o ensino do Direito no Brasil assenta-se na resolução nº 09/2004, que introduziu novas diretrizes curriculares para os cursos jurídicos. O art. 5º da resolução 09/2004 estipula:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação: I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia. II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com

A nova resolução para os cursos jurídicos contemplam a preocupação com a formação geral e dogmática de forma integrada numa perspectiva humanística, sem perder de vista o caráter crítico. Porém, mesmo nessa nova realidade, ainda é preciso avançar e muito.

2. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA NO ENSINO JURÍDICO

A Pedagogia Histórico-Crítica encontra-se entre as tendências pedagógicas críticas da educação brasileira, bem como, considera que a educação e a aprendizagem estão calcadas em condicionantes sociais.

Iniciada no Brasil por Demerval Saviani desde 1983 e reforçada por Gasparin na obra intitulada como “Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” e detalha o método didático da aula através dos cinco passos para uma aula na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Portanto, Saviani ao desenvolver essa tendência pedagógica, buscava uma teoria que, sendo crítica, não fosse produtivista de valores, condições e *status quo* imposta pela sociedade capitalista.

A teoria Histórico-Crítica formulada sob o prisma da classe trabalhadora apoia-se na tese de que a humanidade é marcada por uma historicidade fundada na realidade social, bem como na existência de uma educação escolarizada e contraditória e que procura ser explicada pela sua existência. Gasparin e Petenucci (2008, p. 3) afirmam:

Quanto a Pedagogia Histórico-Crítica ficou evidenciado o porquê, esta é chamada de Histórico-Crítica por Saviani. Histórico: Porque nesta perspectiva a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua transformação. Crítica: Por ter consciência da determinação exercida pela sociedade sobre a educação.

As pedagogias tradicionais, nova e tecnicista, não contavam com abordagens historicizadoras e nem com o reconhecimento dos condicionantes históricos sociais presentes na educação.

A tendência Histórico-Crítica apresenta-se como revolucionária na medida em que objetiva a transformação social a partir das condições impostas pela sociedade capitalista. Portanto, a transformação será mediatizada pela educação, mas não operada por ela. Nesse contexto, é importante lembrar que a instituição de ensino tem a função de transmitir o conhecimento produzido e acumulado, histórico e culturalmente pela humanidade.

Saviani apoia-se em Marx na tentativa de desmistificar as teorias não-críticas como a Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova e Pedagogia Tecnicista bem como as teorias reprodutivistas como Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria Dualista. Através de tais perspectivas todas essas teorias apoiam-se na educação para reproduzir o status quo vigente.

Saviani (2003, p. 141), baseado em Marx afirma:

Quando se pensam os fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão da dialética, essa relação do movimento e das transformações; e, de outro, que não se trata de uma dialética idealista, uma dialética entre os conceitos, de uma dialética do movimento real. [...] trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo.

A compreensão da função mediadora da educação ocorre por meio de elementos que envolvem o processo educacional para além das abstrações da realidade e das relações sociais. O ponto de partida é o entendimento de que realidade social é resultado de um processo histórico e culturalmente construído pela humanidade a partir das contradições sociais criadas pela sociedade capitalista.

Saviani, em 1991 publicou a obra “Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações” e nela discutiu a necessidade de uma concepção pedagógica articulada com a classe trabalhadora. Saviani (2005, p. 2) salienta:

[...] Está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos. De minha parte venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão, por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção”.

O saber objetivo é o conhecimento necessário à classe trabalhadora para sua emancipação. Porém, nessa perspectiva o saber que interessa à classe trabalhadora é o que se apresenta como resultado da aprendizagem em função do trabalho educativo, tendo como referência o saber objetivo historicamente produzido. Para Saviani (2005, p. 9):

[...] a tarefa a que se propõe a PHC em relação à educação escolar implica em três questões fundamentais: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação. b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares. c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação

Desse modo, a Instituição de ensino tem o papel de socializar o saber sistematizado e de identificar elementos culturais a serem assimilados pelos indivíduos, bem como descobrir novas formas para que o estudante aprenda o conteúdo de modo significativo. A preocupação principal da Instituição de ensino é com a difusão e a produção do conhecimento nos diferentes níveis sociais, vinculado à realidade e voltado à transformação social.

Saviani (2005, p. 143) também se posiciona sobre o método, o conteúdo, o conhecimento e a ação do professor destacando que é preciso compreender as relações sociais e seus problemas.

Se a educação é mediação no seio da prática social global, e se a humanidade se desenvolve historicamente, isto significa que uma determinada geração herda da anterior um modo de produção e relações de produção. E à nova geração, por sua vez, impõe-se a tarefa de desenvolver e transformar as relações herdadas das gerações anteriores. [...] À educação, [...], cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.

Assim sendo, para Saviani (2005, p. 88), pensar a pedagogia histórico-crítica no contexto educativo é compreender que o saber socialmente elaborado e acumulado se desenvolve na perspectiva dialética, pois permite acrescentar novas determinações enriquecendo as experiências anteriores, porém, sem excluí-las.

Na concepção da pedagogia histórico-crítica, o saber do estudante é o ponto de partida nunca o ponto de chegada. Porém, a aprendizagem do conteúdo é imprescindível para que o estudante consiga apropriar-se do novo saber e, a partir dele, transforme sua realidade social. Para Saviani (2005, p. 144),

[...] a lógica dialética é uma lógica concreta. É a lógica dos conteúdos. Não, porém, dos conteúdos informes, mas dos conteúdos em sua articulação com as formas. [...] Trabalhei várias vezes a prioridade dos conteúdos sem perder de vista que a questão pedagógica, em sua essência, é a questão das formas. Estas, porém, nunca podem ser consideradas em si mesmas. E a diferenciação sempre se dará pelo conteúdo. Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma. Aí ocorre a indiferenciação. É neste sentido que os conteúdos são importantes. Tratar as formas em concreto e não em abstrato é tratá-las pela via dos conteúdos.

A articulação do saber com as diferentes disciplinas que compõem o currículo do curso jurídico faz-se necessário para

que, ao término do curso, o estudante consiga compreender de forma holística e significativa o aprendido durante o processo formativo.

3. A PROPOSTA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O ensino jurídico na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica parte do pressuposto, segundo Gasparin (2002, p. 3), de que “o ponto de partida do novo método não será a **Instituição de ensino**, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla”. [Grifos nosso].

Assim, com a Pedagogia Histórico-Crítica, o conhecimento é produzido a partir da realidade social através da produção do conhecimento pelo professor e pelo aluno reduzindo assim a desigualdade social e as relações de poder. Para tanto, a teoria dialética do conhecimento deve ser utilizada na fundamentação metodológica do planejamento do ensino e da aprendizagem, na ação do docente e do discente.

Nessa concepção, o saber se constrói na prática social dos conteúdos e pode ser utilizado em todas as disciplinas do curso jurídico de maneira a propiciar um conhecimento crítico e transformador da realidade, pois, de acordo com Gasparin (2005, p.2), os conteúdos curriculares possuem uma finalidade social, isto é, convém que “[...] esses conteúdos sejam integrados e aplicados teórica e praticamente no dia-a-dia do educando [...]. Essa nova postura implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento”.

Na didática baseada na Pedagogia Histórico-Crítica o conteúdo deve estar relacionado ao cotidiano dos estudantes e a teoria histórica que possuem, uma vez que, quando fundamentada na dialética do conhecimento a metodologia, para Gasparin (2005, p. 5):

[...] perpassa todo o trabalho docente-discente, estruturando e desenvolvendo o processo de construção do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma

do professor estudar e preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino, como às respectivas ações dos alunos. A nova metodologia de ensino e aprendizagem expressa a totalidade do processo pedagógico, dando-lhe centro e direção na construção e reconstrução do conhecimento. Ela dá unidade a todos os elementos que compõem o processo educativo

Nessa perspectiva metodológica, o conhecimento científico que o aluno deve aprender é de responsabilidade do professor - que poderá acompanhar a prática social dos estudantes - bem como a tomada de consciência do professor e do estudante que devem buscar o conhecimento teórico e que oportunize a reflexão sobre o fazer prático no cotidiano.

Na prática social, o segundo passo é o momento de confrontar o conhecimento social com a teoria, ou seja, o conhecimento do aluno deve ser questionado e confrontado com a teoria. Para Gasparin (2005, p. 6), o “[...] levantamento e o questionamento do cotidiano imediato e remoto de um grupo de educandos conduzem à busca de um suporte teórico que desvende, explicita, descreva e explique essa realidade”. Mas o confronto entre o saber social e o confronto com a teoria deve se desenvolver como algo natural, pois o processo pedagógico precisa criar condições para que o educando, a partir da abstração e da compreensão da essência dos conteúdos estabeleça as relações e ligações desses conteúdos com a realidade global. Esse é o momento em que o estudante passa do conhecimento empírico ao conhecimento teórico científico para que, em seguida, ocorra a superação, a reflexão crítica e a compreensão da realidade social.

O retorno à prática, último passo da didática da pedagogia Histórico-Crítica, tem a finalidade de transformar a prática a partir da capacidade de se posicionar de maneira diferente em relação à realidade, pois modificou o olhar e a forma de compreendê-la. O retorno não deve ocorrer de modo simples, mas transformador.

Então, Gasparin (2005) organiza a proposta pedagógica no processo da prática-teoria-prática em cinco etapas: Prática

Social Inicial do Conteúdo, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Prática Social Final do Conteúdo.

A prática inicial se preocupa, conforme Gasparin (2005, p. 22) com:

[...] a compreensão e a percepção que perpassam todo o grupo social. Evidentemente, a expressão dessa prática dá-se por um indivíduo que a apreendeu subjetivamente, utilizando filtros pessoais e sociais. Todavia, essa expressão não é dele, mas do grupo que manifesta sempre as determinações e apreensões do todo social maior. Por isso, ela se apresenta sempre como uma prática próxima e remota ao mesmo tempo.

A prática social inicial dos conteúdos principia-se a partir da realidade empírica. Na sequência a problematização é a segunda etapa e tem por finalidade identificar, de acordo com Gasparin (2002, p. 10), os principais problemas postos “[...] pela prática e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno. Desenvolve, ainda, o processo de transformar o conteúdo formal em desafios, em dimensões problematizadoras”. Nessa etapa deve-se lançar as questões que possibilitam a mediação entre prática e teoria. É o início do trabalho com o conteúdo sistematizado.

A terceira etapa é a instrumentalização, momento da elaboração do saber científico. Tal processo é possível através de ações didáticas que possibilitam a aprendizagem, ou seja, a apropriação do conhecimento científico. Para Gasparin (2005, p. 55) “o processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico, é sempre construído a partir do já existente”.

A quarta etapa é a Cartase, ou seja, a nova forma de compreender a prática social que, de acordo com Gasparin (2005, p. 131) é:

[...] a demonstração teórica do ponto de chegada, no nível superior que o aluno atingiu. Expressa a conclusão do processo pedagógico conduzido de forma coletiva para a

apropriação individual e subjetiva do conhecimento. É o momento do encontro e da integração clara e consciente da teoria com a prática na nova totalidade.

A avaliação propiciará ao aluno expressar o quanto sua prática foi transformada pela teoria. É o momento de integração entre teoria e prática.

A Prática social Final do conteúdo é o momento em que estudante retorna a prática inicial, porém melhorada e refletida pelo conteúdo, consegue perceber e compreender a realidade de forma diferente. Para Gasparin (2005, p. 147) essa é:

[...] a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem.

Ao chegar à quinta etapa da aula, na pedagogia Histórico-Crítica, o estudante percebe a importância do conteúdo e o quanto a teoria é insubstituível na transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção da Pedagogia Histórico-Crítica prioriza o conhecimento e o saber que podem ser produzidos a partir da realidade social, como significados capazes de transformar o meio.

A partir da pedagogia histórico-crítica o professor evidencia o potencial dos estudantes observando na prática cotidiana a incidência do problema proposto. Em seguida, ele (professor) torna-se o mediador, pois interfere com a teoria, operando a caracterização do problema a partir de textos, doutrinas, leis e jurisprudências para fundamentar a dúvida constatada. O professor tem papel relevante na medida em que, além de transmis-

sor, é também construtor de conhecimento porque os conteúdos são permeados de dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais e educacionais que devem ser explicitadas e aprendidas no processo ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica deve partir da realidade social para a especificidade e retornar à realidade social mais ampla, problematizando-a e (res)significando-a. Por isso a proposta conta com as cinco etapas: a) prática social dos conteúdos: inicia-se a partir da realidade empírica; b) problematização: a transição entre o conhecimento do senso comum e o elaborado para a sistematização do conteúdo; c) instrumentalização: a apresentação sistemática do conteúdo por parte do professor; d) catarse: momento da síntese, quando o estudante consegue unir a teoria e a prática, mostrando o que aprendeu e apresentando um novo conceito; e) prática social final do conteúdo: o estudante volta à realidade inicial com embasamento teórico para compreendê-la e transformá-la.

A pedagogia Histórico-Crítica norteia-se pela possibilidade de aliar teoria e prática partindo do estudo de caso real e retorna a ele, mediado pela problematização, instrumentalização e catarse, com vistas a percorrer um caminho voltado à apropriação do conhecimento mais elaborado. Teoricamente, a transformação social dar-se-á com uma aprendizagem significativa dos conteúdos, partindo do interesse e da realidade social do estudante.

Para tanto, alguns passos importantes já foram dados como a revogação da Portaria nº 1.886/94 do Ministério da Educação (MEC) para as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais aos cursos de Direito (Resolução nº 9/2004) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

REFERÊNCIAS

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico- crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. Disponível

em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/pedagogia-historico-critica-da-teoria-a-pratica-no-contexto-escolar-de-joao-luiz-gasparin-e-maria-cristina-petenucci/>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOMES, Sebastião Edilson Rodrigues. A crise do ensino jurídico. **Opinio Verbis**. Porto Velho, v. 1, n. 2, jul./dez. 2004, p. 5-12.

GONÇALVES, Sarah Maria da Silva; NASCIMENTO, Ives Romero Tavares do. **A formação jurídica no Brasil: analisando seu desenvolvimento histórico e a “atual” crise do ensino**. Disponível em: <http://www.urca.br/ered2008/CDAnais/pdf/SD1_files/Sarah_GON%C3%87ALVES.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico**. 2003. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

NEVES, Rita de Araujo. **O ensino jurídico e o reconhecimento de sua crise**. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/juris/article/download/584/129>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico: diálogo entre Teoria e Prática**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005a

SOLA, Diogo Diniz Lopes; FORISTIERI, Vinicius Miranda. **Ensino jurídico no Brasil: críticas e sugestões**. Revista F@pciência, Apucarana – PR, v.8, n.10 p.89 – 98, 2011. Disponível em: <http://www.fap.com.br/fapciencia/008/edicao_2011/010.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2015.

TAVARES, Hanna Carolina Maia. **O Ensino Jurídico no Brasil e a Crise**. Disponível em: <<http://www.frb.br/ciente/2006.1/DIR/DIR.MAIA.F2.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

ENSEIGNER LE DROIT: PROPOSITION ÉPROUVÉE

Sandra Travers de Faultrier¹

MOTS-CLÉS: Droit ; Éducation; propriété littéraire et artistique.

INTRODUCTION

L'enseignement du droit de la propriété littéraire et artistique, lorsqu'il m'a été confié en 1988 à Sciences-Po Paris, a d'abord très naturellement suscité ma réflexion quant aux contours et au contenu du cours que j'allais construire et présenter. Cette discipline juridique alors et toujours objet de critiques et de remises en question est vaste et implique donc la délimitation d'un champ de transmission: un contenu pensé en fonction du volume horaire dévolu (articulé en blocs de deux heures hebdomadaires et en semestres) ainsi qu'en fonction du public auquel il était destiné (troisième cycle puis master spécialisé en gestion de l'information puis en affaires culturelles et patrimoniales au sens large).

Mais très rapidement ma réflexion s'est portée sur la forme ou le «comment enseigner le droit» puisque le souvenir de mes études de droit exigeait que je tente d'épargner aux étudiants l'ennui qui avait été le mien. Ambition sans doute vaine et prétentieuse mais dictée par la certitude que l'enseignement

1 Diplômée de Sciences-Po Paris. Docteur en droit, Docteur es lettres. Maître de conférence à Sciences-Po Paris. Membre du comité de rédaction des *Cahiers de la Justice*. Avocate.

du droit n'est pas fait pour édifier mais est avant tout et tout à la fois fait pour transmettre un corpus de devoir-être, un foyer de pensée et un objet culturel dont l'identité ne saurait découler d'une quelconque scientificité ou être déduite d'une apparente technicité. Si une agilité de raisonnement, une aisance réactionnelle, contractées à la faveur d'une fréquentation régulière et assidue des textes de doctrine comme de jurisprudence, supposent que la discipline soit exercée et enseignée comme tel, les parts créative et interprétative convoquées par le droit impliquent que cet enseignement développe avant tout la capacité de réflexion comme la capacité à éprouver faits et règles comme des sujets culturels.

Plus que des certitudes, contrairement aux stéréotypes qui trop souvent encore l'associent à la mémoire, au «par cœur», le droit véhicule des incertitudes et seule la conscience que le juriste a de ce flou, de ce mouvement vers la vérité qui advient mais qui jamais ne se donne, dote ce dernier du courage d'innover, d'oser sa contribution inventive et sa parole féconde. A partir de cette foi en une nature culturelle du droit s'est développée dans mon cours une articulation du savoir et des connaissances fortement narrative et rhétorique; une articulation pluridisciplinaire aussi, bien qu'invisible dans le plan remis en début d'année comme pour jouir d'une liberté conquise clandestinement, en ce que histoire, philosophie, politique mais aussi discours artistiques et littéraires sur l'art et la littérature sont convoqués ; polyphonique enfin en ce que traités internationaux, textes de loi, décisions de jurisprudence, positions théoriques et doctrinales sont conjuguées et déclinées comme autant de voix «discourantes» sur l'objet enseigné.

D'où l'émergence de points saillants susceptibles de caractériser cet enseignement. La dimension relationnelle tout d'abord dans la mesure où ce droit est réintroduit pour sa présentation dans un contexte tant artistique qu'historique, permettant ainsi d'embrasser le passé mais aussi le futur dont les règles inconnues pourront être apprivoisées d'autant plus

aisément qu'elles pourront être perçues comme fruit d'une histoire interpellée par le présent. La dimension intellectuelle ensuite, le juriste en équilibre entre une position d'exécutant et de rebelle, entre une figure de valet docile et de critique respectueux, devant trouver dans la faculté de penser le moment arrimé à la connaissance du temps les éléments propices à sa quête de justice qui ne saurait être réductible à ce qui est écrit. La rupture enfin avec l'insularité du droit. Qu'il devienne magistrat, avocat, juriste d'entreprise ou plus simplement un responsable conscient des enjeux juridiques à l'œuvre dans toute activité humaine, l'étudiant en droit doit, me semble-t-il, avant toute chose être humble et cultivé, non pour comprendre ou pardonner, ce n'est pas son rôle, mais pour appréhender des réalités qu'il lui faudra transformer, transfigurer, appeler à la vie juridique par les qualifications appropriées et qu'il lui faudra restituer à la vie humaine, apaisées, reconfigurées, fictivement réparées.

1 «IL ÉTAIT UNE FOIS»

S'il ne s'agit pas d'entrer dans un conte ou une légende il m'est apparu nécessaire d'inscrire le droit enseigné au présent dans une histoire des idées tout autant qu'une histoire politique, les concepts d'œuvre ou d'auteur, par exemple, étant les fruits d'une longue évolution tout autant que de secousses éruptives que l'on peut et doit dater, circonscrire, expliciter. Tous les droits enseignés ont certes une histoire mais trop souvent enseignée dans un cours séparé (c'est le cas de l'histoire du droit de la propriété ou de celle du droit de la famille) et trop souvent encore optionnel ce qui veut dire possiblement ignoré des étudiants désireux de choisir des enseignements «rentables», utiles pour les concours, les examens (comme si l'histoire n'était pas utile !). Or les droits enseignés sont souvent étudiés et présentés dans la langue d'un présent d'éternité comme si l'on parlait d'un droit né *ex nihilo*.

L'histoire qui ne suppose pas un cours développé autour d'une chronologie, doit être, me semble-t-il, et elle l'est dans mon

cours, comme l'invitée permanente de la parole professorale: que ce soit en évoquant une notion dont la définition requiert la connaissance en surplomb des différentes acceptions et connotations en acte en son sein ou que ce soit en analysant une interprétation jurisprudentielle qui demande une perception clairvoyante des enjeux alors à l'œuvre dans tel ou tel contexte.

Et au-delà des aspects lexicaux et conjoncturels les interactions avec les idées alors dominantes ou en germination, nationales ou internationales, jouent un rôle capital qu'il ne faut aucunement taire. D'où là encore la nécessité d'enrichir la présentation de l'état de droit au présent par la mise en lumière des liens de filiation ou de rupture avec le passé proche ou lointain. Bien sûr un tel discours suppose pour sa construction des recherches dans les domaines évoqués comme une attention vive aux mouvements contemporains: ainsi la notion d'œuvre qui a eu tant de mal à s'émanciper des critères de contenu est aujourd'hui mise à mal par les pratiques artistiques contemporaines qui élisent l'idée au mépris de la forme qui juridiquement est encore l'un des deux critères de l'œuvre; ainsi l'auteur, fruit de l'avènement de la singularité subjective, est aujourd'hui contesté dans sa qualité de propriétaire au nom de la collectivité qui ignore que la liberté d'expression n'est possible que par la reconnaissance de l'autonomie économique de ce propriétaire (DE FAULTRIER, 2011) d'un genre particulier.

Dès lors le juriste obsédé par l'exhaustivité de ses recherches jurisprudentielles (n'ai-je pas laissé passer une décision inverse ?) doit-il, lorsqu'il est enseignant, être obsédé/animé par le goût d'autres recherches, hors champ juridique cette fois, afin de donner sens à ce qu'il avance. Un sens que l'histoire peut révéler ou démêler, un sens qu'il convient de traquer en toute nouvelle mesure et confronter à toute nouvelle mesure, parce qu'enfin il n'y a pas de droit sans sens, parce qu'il n'y a pas de droit neutre et simplement technique, parce que le droit n'est pas un outil automatique pas plus que le fruit d'une évidence contrairement à ce qu'une *doxa* fort soutenue prétend.

Une histoire qui ne saurait de plus se réduire à de l'évènementiel car c'est une histoire qui peut prendre des accents sociologiques, économiques, politiques, philosophiques, chaque fois que mots et règles, parce qu'ils ne vont pas de soi, s'inscrivent dans une marée vivante de temps. Car nombreux sont les ouvrages, les recherches qui ont pour objet notre objet mais avec un prisme autre, celui d'une discipline qui, sans être du droit, parle le droit souterrainement et surtout enrichit l'enseignement de celui-ci de ces mille savoirs élaborés qui l'éclairent, lui donnent souffle et langue même sans parler la sienne. Et c'est aussi une façon de rompre avec l'isolement du droit qui, héritage du dix-neuvième siècle en France où les disciplines universitaires ont pris l'habitude de puiser sérieux et légitimité dans une spécialisation exclusive des autres connaissances, est loin d'être dépassée.

Cette approche culturelle du droit permet d'insister, avec humour et sérieux tout à la fois, sur le fait que le droit exige, pour tenir debout, l'adhésion de ceux qui lui sont assujettis et d'abord de ceux qui sont réputés en être les représentants ou les auxiliaires. Mais une adhésion qui ressemblerait à une foi éclairée, celle de ceux qui marchent fidèles à un sens tout en le sachant devenir sous leurs pas.

Le but d'une telle entreprise est de rendre les étudiants autonomes, capables de faire face à une nouvelle législation que le cours n'a pu présenter ou à laquelle il n'a pu préparer. Parce qu'ils auront saisi le récit, le sens, la nécessité de donner forme. Cette priorité au sens permet de repousser la critique selon laquelle faire du droit un objet culturel c'est en quelque sorte l'exposer à une déconstruction source de relativité meurtrière. Si en effet les philosophies et méthodologies de la déconstruction peuvent aboutir à une destruction des identités alors qu'il ne s'agissait que de troubler le sentiment d'évidence et de naturel charrié par le discours dominant, la mise en récit et mise en lumière des narrations juridiques sous le souffle tutélaire d'autres disciplines permet d'élire le sens et d'en comprendre les méandres et autres configurations. Il n'y a pas de risque à faire du droit une matière

vouée aux variations conjoncturelles si celles-ci sont «parlantes» c'est-à-dire éprises de sens. Ainsi le droit ne risque pas d'être pris pour un outil décervelé pas plus que pour un objet démontable, mais il gagne tout au contraire la reconnaissance de sa nature, celle d'une écriture, d'une mise en forme d'une idée, d'une conception aimantée par un avenir aux racines parfois anciennes. Autrement dit le droit devient sous ce jour une œuvre. Une œuvre culturelle.

2 UN EXERCICE DE PENSÉE

Cette œuvre ne peut être mieux servie qu'elle ne l'est par les œuvres lorsque celles-ci s'en saisissent. Une saisie qui peut bien mettre en crise ou à l'épreuve le droit, la justice, mais une saisie qui permet l'incarnation de la pensée «discourante». Car le droit est une discipline intellectuelle (les juristes eux-mêmes semblent vouloir l'oublier tant ils sont désireux de ressembler à des scientifiques rationnels: Bergson avait pressenti et regretté cette revanche du technicien scientifique sur l'intellectuel trop longtemps survalorisé). Non seulement parce qu'il exige le travail de la réflexion proprement juridique avec ses règles de logique et de raisonnement mais parce qu'il convoque également la pensée au sens plus général du terme. Dès lors enseigner le droit peut vouloir dire, au-delà du compagnonnage avec l'histoire, la sociologie ou l'économie, entendre ce que les œuvres littéraires et artistiques disent.

Les œuvres sont des pensées à l'œuvre et bien plus que des illustrations de thèmes juridiques elles ouvrent grand le champ de vision d'où peut sourdre, autre, neuve, vive, une voie jusque là demeurée voilée sinon ignorée. Si j'ai pu ainsi dans des ouvrages et des articles travailler de manière critique les questions de qualification à propos des capacités juridiques des personnes dans l'œuvre d'André Gide (DE FOULTRIER, 2006), de George Sand ou de Kafka (DE FAULTRIER, 2014) (approche qui peut aussi renouveler la lecture proprement littéraire de ces textes), il s'agit dans le cours de droit de la propriété littéraire et artistique qui m'est confié de centrer mon propos sur les entités propres à

cette matière : œuvre, auteur mais aussi droit patrimonial, droit moral, autant de notions abstraites tumultueusement devenues chair orante au cœur d'une oeuvre. Celle par exemple de Jean-Michel Ribes qui, dans son œuvre théâtrale *Musée haut, musée bas* (RIBES, 2004), initie un dialogue frontal art/droit en abordant la disqualification de la forme initiée au début du XXème siècle pour libérer la peinture « du poids inutile de l'objet (Malévitch).

Alors que la forme à partir du XVIème siècle a commencé de détacher le regard du sujet mis en scène par la représentation pour l'orienter vers la représentation elle-même, émancipant ainsi l'œuvre des jugements de valeurs, de la hiérarchie des arts ou plus simplement de la valeur du dédicataire ou du commanditaire dont le nom (CHARTIER, 1992) a longtemps ordonnancé les classements, l'œuvre par elle s'autonomise par rapport à son objet, par rapport à sa technicité ou difficulté, quel que soit le genre d'expression, le mérite ou la destination. Cette évolution lente témoigne dans le débat esthétique amorcé à partir de la Renaissance de ce triple mouvement de désolidarisation des arts des corporations de métiers², d'émancipation des critères de tradition et de normativité, d'autonomisation de l'auteur par rapport à ses liens de subordination. Le «sacre de l'écrivain» (BÉNICHOU, 1985) dont parlait Paul Bénichou sur le plan social s'est révélé être juridiquement «le sacre de l'auteur» (DE FAULTRIER, 2001). Et il est alors important de rappeler aux étudiants avec l'œuvre de Ribes que ce sont donc des disqualifications successives, historiquement repérables, qui mettent en mouvement la qualité d'œuvre, et, celle de la forme n'en est qu'une parmi d'autres.

Cette forme, opérateur juridique qui invite toujours le juriste confronté aux œuvres du présent à faire avec elle, incite ce dernier à composer avec l'histoire de la catégorie des œuvres, avec l'érection de critères renouvelés comme avec la prudence, paravent susceptible de protéger les œuvres de la dictature de la

2 L'œuvre échappe aux régimes spécifiques (ce que le décret de 1791 sur les oeuvres dramatiques aurait pu restaurer) sources de cloisonnements et de particularismes entre les arts.

mode dénoncée par Stendhal. En ce sens le juriste n'est pas le perroquet d'un univers dépassé dont il ressasserait les certitudes intimidées mais le compagnon distant (nécessaire distance quand le législateur tend à suivre l'opinion ou à fabriquer cette dernière pour satisfaire quelque groupes de pression) (DE FAULTRIER, 2014) et bienveillant du temps à l'œuvre. Un temps qui ne rompt avec la forme que pour lui substituer l'effet-musée dont le pouvoir qualifiant et légitimant confère un label de «sérieux» qui apaise les visiteurs devenus les proies des diverses tentations que le marketing muséal lui fabrique (assiettes décorées de reproductions artistiques, cravates ou foulards aux couleurs de tel ou tel peintre).

Car l'enceinte muséale au sein de laquelle l'œuvre s'expose valide *a priori* la qualité d'œuvre de ce qui s'y déroule et par là même conforte le spectateur dans sa certitude de regarder de l'art. Or devenu l'espace agrandi du cadre de la représentation, le musée se mue en espace ambigu car il «normalise ce qui a vocation d'être hors norme» (HEINICH, 1998) et en succombant au désir d'avant-garde, en s'éloignant du musée académique conservateur des valeurs reconnues, le musée fait aux artistes une double et paradoxale injonction: franchir des frontières pour réinventer les conditions de leur liberté et prendre acte de «la permissivité des institutions» qui les «enferme dans une liberté indéfinie (HEINICH, 1998). La littérature invitée au cœur du cours de droit peut ainsi ouvrir à bien plus qu'elle et introduire une problématisation apte à traduire les enjeux d'un secteur dont la séduction masque les dérives mercantiles et financières dont les futurs acteurs que sont les étudiants doivent prendre la mesure.

3 ROMPRE AVEC LA DÉLIAISON

La littérature fait également écho, dans sa mise en cause du musée légitimant embrigadé dans le développement de la consommation culturelle, au questionnement que le geste de Pierre Pinoncelly, artiste qui a en 1993 uriné dans l'œuvre exposée *Fontaine* de Marcel Duchamp qu'il a ensuite frappée à coup de

marteau, impose. Eclairée par la fiction la jurisprudence prend alors des allures narratives: réputé rendre l'œuvre à sa plénitude d'urinoir³ le geste plus haut évoqué a été poursuivi devant le TGI de Tarascon (préjudice évalué à 16 336, 80 Francs de restauration et 250 000 Francs pur dépréciation de l'œuvre) permettant ainsi au tribunal d'interroger indirectement la qualité d'œuvre du ready-made de Duchamp.

Une qualité qui à partir de 1915 se passe d'acte matériel créateur et peut, pour un œil non averti, passer pour une matière brute (EDELMAN, 1995), une qualité dont précisément Duchamp veut démontrer qu'elle procède du regard fabriqué du public, une qualité dont Pinoncelly à son tour veut démontrer la charge mystificatrice tout en revendiquant cette même qualité pour son geste. Démonstration aporétique. La qualité d'œuvre du geste de Pinoncelly sera déduite de celle de *Fountain*.

La scène judiciaire aura été le théâtre d'«une sorte de combat, de match, entre l'évidence perceptive et l'assertion verbale» (GOUX, 2007) dont l'issue est marquée par le rôle étonnant du raisonnement ou la victoire de la charte de 1928 dans laquelle Magritte énonçait : «Un objet ne tient pas tellement à son nom qu'on puisse lui en trouver un autre qui lui convienne mieux». Et il suffit de penser aux tableaux *Ceci n'est pas une pipe* ou *La trahison des images* de Magritte pour en appréhender les effets. Souple, la forme au sens juridique, peau et squelette qui informe, enveloppe et structure une pensée faite matière, s'adapte à l'intentionnalité qui depuis un siècle à présent lui dispute la légitimité en faisant de la seule volonté transfigurante de l'artiste le critère susceptible de muer une matière brute, un objet utilitaire en œuvre. Il n'appartient pas au juriste de «juger» d'un point de vue philosophique ou artistique cet état de fait, mais simplement de «juger» en fonction des critères de droit positif dont les éléments définitionnels se prêtent aux interprétations accueillantes.

3 Mais c'est oublier que l'œuvre blessée n'était qu'une réplique de l'original, que le geste ne pouvait donc rendre l'urinoir à sa fonction, celui-ci n'étant pas un urinoir mais une sculpture représentant un urinoir!

Et cette forme, d'abord voie de liberté avant d'être dénoncée comme le signe d'un goût bourgeois à déconstruire, disqualifiée artistiquement et socialement depuis un temps certain, n'a pas été disqualifiée juridiquement car elle est inscrite dans le Code de la propriété intellectuelle⁴ actuel ce qui n'est pas le cas de « l'effet-musée ». Une forme qui convoque, pour être un véritable opérateur discriminant, le second critère⁵ de l'œuvre, à savoir l'originalité objet, elle aussi, de remise en cause, l'intentionnalité, à la croisée d'une forme en puissance et d'une empreinte personnelle qui a besoin de la reconnaissance muséale (HEINICH, 1998) pour signifier, pouvant faire de la forme comme de l'originalité des critères qui auraient « fait leur temps », comme on dit.

Sorte de «signature intérieure» (DE FAULTRIER, 2001), de trace dans l'objet "œuvre" de la personne de l'auteur, l'originalité qui témoigne des options d'une individualité et inscrit le corps et la présence de l'auteur dans l'œuvre se réduit souvent lorsque les œuvres qui se donnent pour mission de subvertir la notion d'œuvre d'art, à la simple et seule signature de l'artiste. Plus que sa manière, c'est la personne de l'artiste qui fait l'originalité comme le domaine de la poésie sonore l'a donné à entendre avec entre autres le poète Bernard Heidsieck, dont les poésies ne peuvent être dites que par lui, l'adéquation voix personnelle et actualisation de l'œuvre relevant de l'identité, de la simultanéité des deux éléments. Jean Michel Ribes encore une fois donne une version critique de ces glissements qui appellent la réflexion: Sulki et Sulku, artistes regardant leur image dans un musée, se laissent photographiés dans des poses, corroborant

4 Article L11-2 du CPI.

5 Critère tardif juridiquement alors que le mot originalité existe déjà depuis fort longtemps hors du contexte juridique -1690-, dans une acception proche de celle qui va animer implicitement la création prétorienne en quête d'un fondement plus précieux des droits de l'auteur. Elle n'apparaît en effet dans un texte que sous la plume d'Henri Desbois, à l'aube de la seconde moitié du XXème siècle, et n'accède au domaine légal que dans la législation sur la propriété littéraire et artistique du 11 mars 1957. La loi de 1902 n'évoquait que les critères inopérants: le mérite et le genre d'expression.

leur pouvoir autoproclamant servi par l'espace muséal. Sulku dit «Toi et moi nous sommes des œuvres d'art Sulki» et Sulki répond : «ça c'est sûr, et pas de la daube, la preuve on est dans un musée» (RIBES, 2004, p. 42).

La dérision radicale qui ne saurait être confondue avec le rejet d'un art mais plutôt considérée comme une manière de poser des questions au droit, s'accroît lorsque cette originalité se réduit à la présence simple de l'artiste, se concentre dans ses excréments (RIBES, 2004) ou, comme dans la salle *Mum art* où un jeune homme va assassiner sa mère envahissante devant des spectateurs passifs, entièrement figés dans leur contemplation d'une performance dénommée *family art* «basée sur l'assouvissement réflexe d'un désir, réponse immédiate à un ressentiment» (RIBES, 2004, p. 137), dans un geste criminel. Ou encore dans cette façon de s'offrir victime d'un attentat pour «rendre compte de la créativité du terrorisme» (RIBES, 2004, p. 96). L'intentionnalité cependant partage avec la forme, matérialisation d'une idée, une conception en devenir, comme la personne partage avec l'originalité la référence à la présence. Plus que des critères qui s'opposent, il s'agit de déplacement du seuil qualifiant vers l'amont dont les cas présentés sont l'illustration.

Bien d'autres exemples pourraient être donnés car le droit de la propriété littéraire et artistique ne se réduit pas à une action définitionnelle dressant une frontière entre ce qui peut prétendre à la qualité d'œuvre et ce qui ne peut y prétendre. Il détermine, et c'est là sa mission fondamentale et première, les droits qui découlent de la réalisation d'une œuvre; autrement dit, s'il construit l'identité d'auteur à partir de l'œuvre, il dessine les contours de cette identité à partir de droits attribués. Loin de la simple illustration la littérature pense la matière juridique, comme la matière juridique aide la littérature comme l'art à se penser, toutes deux appelant du jointolement de leur exercice critique l'effacement des déliaisons provoquées par le désir de spécialisation (lien qui ne s'oppose nullement à la sauvegarde de la rigueur propre à chaque discipline).

De ce fait on n'est jamais loin de la philosophie qui elle aussi offre à l'art un surplomb actif comme dans l'exemple de l'étude des Vanités dont le propre au XVII^{ème} siècle était allégoriquement de mettre en scène l'éphémère de la vie à travers une expression durable et qui au XX^{ème} siècle remarque la philosophe Marie-Claude Lambotte relève du déplacement de registre en attribuant à l'objet contemporain «une signification quasi littérale plutôt que symbolique» et en éloignant «la Vanité du champ de la représentation pour la faire quasiment agir comme ces propositions performatives pour lesquelles l'énoncé fait acte» (LAMBOTTE, 2005, p. 18).

L'on peut ainsi multiplier à l'envi les prises de corps qu'art et littérature offrent aux notions juridiques comme l'on peut amplement faire surgir des mots du droit (DE FAULTRIER, 2012) les éclairages à l'aune desquels la création mesure sa vitalité comme son dialogue avec la société. Objets culturels et sociaux, le droit et la littérature/les arts écrivent une langue qui est le timbre d'un temps dont ils ne sont que les passants. Une langue que les étudiants ne peuvent ignorer.

CONCLUSION

Pour l'enseignante que je suis il s'agit de dire un droit toujours en crise même si par grandes périodes il paraît figé et proche d'un académisme toujours prompt à s'autoproclamer; les règles artistiques et finalement l'accompagnement légal de celles-ci, sont de ce fait en constante évolution, créant de la sorte des flaques d'inconfort, des horizons définitionnels flous, des lignes de démarcation incertaines. Et il en est de même dans d'autres domaines du droit.

La langue du droit qui peut prendre le parti d'habiter et d'abriter la frontière, exige du juriste, armé ou désarmé avec ses critères légaux, qu'il parvienne à répondre à la vocation nominaliste du droit comme le texte de loi, la jurisprudence, la pratique quotidienne de l'avocat ou de tout autre juriste dont le témoignage et l'expérience doivent nécessairement nourrir et animer

le cours, l'attestent. Le dialogue au sein de l'enseignement entre droit et littérature ainsi qu'avec d'autres disciplines n'est donc pas confrontation même si la scène judiciaire est souvent actrice, fictionnelle ou réelle, de ce curieux dialogue, mais instauration d'un «vis-à-vis» (DE FAULTRIER, 2011) qui «désenclave les langues disciplinaires de leurs stériles certitudes en les ouvrant aux débats, repentirs, et autres ajustements» (DE FAULTRIER, 2011) et évite à chacune de ces disciplines de «se préfère(r) à ce qu'elles ont) tâche de dire» (BONNEFOY, 2009, p. 30) afin que chacune, dont le droit, participe à une levée du sens.

Enseigner le droit exige donc, me semble-t-il, que le professeur rende présents des univers qui ne sont pas les siens et dont cependant il parle à travers droit; que le professeur s'intéresse, étudie, accueille la langue des autres pour mieux parler la sienne (être de formation juridique et de formation littéraire par exemple oblige à concevoir mots et choses à partir d'un éprouvé comme la philosophe Simone Weil savait de quoi elle parlait lorsqu'elle écrivait sur le travail qui aliène, elle qui avait embrassé la condition d'ouvrière d'usine); que le professeur s'ouvre à la joie de créer un cours toujours nouveau non seulement du fait des règles et des jurisprudences changeantes mais aussi du fait que son objet (l'œuvre ou toute autre notion dans tout autre domaine juridique) est traversé d'inquiète houle; que le professeur n'oublie pas que le droit parle de vie et que cette vie doit être perçue dans son mouvement; que le professeur ne soit pas récitant mais éveilleur amoureux d'une écriture à sa façon fictionnelle (même lorsqu'elle est apparemment occupée de concret ou d'efficacité), à savoir celle du droit qui se propose de dire la vie.

RÉFÉRENCES

BÉNICHOU, Paul. **Le Sacre de l'écrivain**, José Corti, 1985.

BONNEFOY, Bonnefoy. Art et nature, les enjeux de leur relation, **Page d'Arte**, 2009.

CHARTIER, Roger. **L'Ordre des livres**, Alinéa, Aix en Provence, 1992.

DE FAULTRIER Sandra Travers. **Gide, L'assignation à être**. Michalon, 2006.

DE FAULTRIER Sandra Travers. Kafka-Gide et Le Procès: Cet être traqué c'est moi. In: **Kafka**, L'Herne, 2014, p. 158-163.

DE FAULTRIER, Sandra Travers (direction). **Les Cahiers de la justice**: Créateurs et juges: effets de miroirs. Dossier 2012/4, Dalloz, 2012.

DE FAULTRIER, Sandra Travers. Appearing, or face to face dialogue, Droit et littérature, arts de l'Apparaître. **Law and humanities**, voluma 5, issue 1, summer 2011, Hart Publishing, p. 251-258.

DE FAULTRIER, Sandra Travers. De l'œuvre émancipée à la signature intérieure. **Romantisme**, n. 109, septembre 2000, p.15-22.

DE FAULTRIER, Sandra Travers. **Droit et littérature**, essai sur le nom de l'auteur, PUF, septembre 2001.

DE FAULTRIER, Sandra Travers. Né(e)s du droit, **L'Atelier du roman**, Flammarion, décembre 2011, p. 203-210.

DE FAULTRIER, Sandra Travers.. Anatomie d'un Droit-fiction. In: **Actes du colloque Images de la justice**, Pelotas, 26 août 2014, sous la direction de Maria Cecilia Leite.

EDELMAN, Bernard. **Brancusi contre Etats Unis**. Un procès historique, 1928. Adam Biro, 1995.

GOUX, Jean Joseph. **Accrochages**, éditions des femmes, 2007.

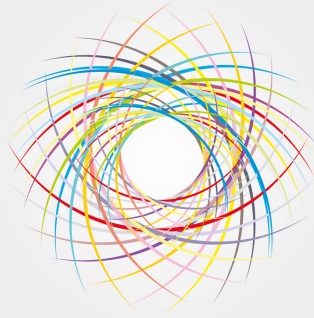
HEINICH, Heinich. **Le Triple jeu de l'art contemporain**, Minuit, 1998.

LAMBOTTE, Marie-Claude. Les vanités dans l'art contemporain, une introduction. In: **Les Vanités dans l'art contemporain**, Flammarion, 2005.

RIBES, Jean-Michel. **Musée Haut, Musée Bas**. Actes Sud, 2004



CASA LEIRIA
Rua do Parque, 470
São Leopoldo-RS Brasil
Telefone: (51)3589-5151
casaleiria@casaleiria.com.br



Ainda que todos os textos aqui referidos possuam suas próprias especificidades, neles pode-se observar perspectivas anti-formalistas no que diz respeito à compreensão do direito e de seu ensino, imprimindo-lhes dinâmicas que possibilitam desconstruções, experiências e irrisignações. Nas tramas de saberes e poderes em que estamos imbricados, tais escritas nos demonstram que o “impensável” pode ser produzido, cotidianamente, em nossas salas de aula, protagonizado por discentes, professores e pela própria comunidade.

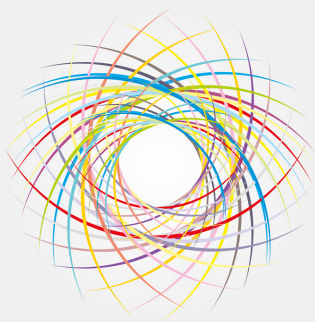
Desejamos a todos uma boa e produtiva leitura, que nos leve, a todos, a perceber as potencialidades de “um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo” (LAROSSA, 1998, p. 212).

Maria Cecília Lorea Leite
José Octavio Van-Dúnem
Ana Clara Correa Henning

COLEÇÃO IMAGENS DA JUSTIÇA – VOL. 1

PESQUISA E PRÁTICAS INOVADORAS NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

[...] O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. É um elemento essencial da formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos (LAROSSA, 1998, p. 212).



ISBN 978-85-61598-95-2



9 788561 598952 >