

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CLARA CORREA HENNING

**CONEXÕES ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA:
RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA DE PESQUISA
JURÍDICA DO CURSO DE DIREITO DA ANHANGUERA
EDUCACIONAL/FACULDADE ATLÂNTICO SUL EM PELOTAS**

**Pelotas
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Dados de catalogação na fonte:
Aydê Andrade de Oliveira CRB - 10/864

H517c Henning, Ana Clara Correa.

Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: Recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de Direito da Anhanguera Educacional / Faculdade Atlântico Sul em Pelotas / Ana Clara Correa Henning. – Pelotas, 2008 .
274f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.

1. Ensino jurídico. 2. Prática de pesquisa jurídica.
3. Cultura acadêmica e popular. I. Leite, Maria Cecília Lorea, orient. II. Título.

CDD 378.014

ANA CLARA CORREA HENNING

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecília Lorea Leite

Co-Orientador: Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Pelotas
2008

ANA CLARA CORREA HENNING

**CONEXÕES ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA:
RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA 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, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em:.....de.....de.....

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof. Dr. Maria Cecília Lorea Leite

Prof. Dr. Avelino da Rosa Oliveira

Prof. Dr. Álvaro Hypólito

**Este trabalho foi resultado da colaboração e inspiração de inúmeras pessoas.
Assim, aí vão os agradecimentos.**

Ao Márcio, por encantar os meus dias, e pelo companheirismo sob as atribuições das pesquisas de campo e da elaboração desta dissertação:

Tira-me o pão, se quiseres, tira-me o ar,
mas não me tires o teu riso.
Não me tires a rosa, a lança que desfolhas,
a água que de súbito brota da tua alegria,
a repentina onda de prata que em ti nasce.
A minha luta é dura e regresso com os olhos cansados
às vezes por ver que a terra não muda,
mas ao entrar, teu riso sobe ao céu a procurar-me
e abre-me todas as portas dessa vida [...]
Ri-te da noite, do dia, da lua,
ri-te das ruas tortas da ilha,
ri-te deste grosseiro rapaz que te ama,
mas quando abro os olhos
quando os fecho,
quando meus passos vão,
quando meus passos voltam,
nega-me o pão, o ar,
a luz, a primavera,
mas nunca o teu riso,
porque senão, amor, eu morreria.

Pablo Neruda

À toda a Família Trapo, evidentemente:

Didi, Eva, Bibi e Tia Chininha, nossas raízes: *tão fortes que com eles sentia-se o prazer que se experimenta junto a uma montanha* (Paul Veyne).

Rosinha e Fernando. O tema desta pesquisa não é mera coincidência. O amor incondicional que atravessa todas as distâncias é também fruto da admiração pela generosidade, senso de justiça e confiança na superação de obstáculos.

Às minhas Gêmeas, Paula e Clarissa. Parte da minha identidade foi forjada em meio ao barulho e à reunião, aos encontros e desencontros de nossa convivência familiar.

Ao Fernando Alberto, cujos passos segui durante a infância e, mais tarde, ao longo da Faculdade de Direito. E à Elena, modelo de profissional dedicada ao direito e a família.

Ao Igor, à Laurinha e ao Henrique, nova geração que nos torna melhores.

À Núbia, irmã mais velha e confidente, agradeço pela doação e companheirismo ao longo da maior parte de minha vida.

Aos Andrade: Ambrósio, Loiva e Isabela, exemplo de dedicação acadêmica e rigor científico, pelo apoio e incentivo na conclusão deste texto. Especialmente à D. Loiva, pela ajuda inestimável em momentos de crise metodológica.

À Bia Cunha, pela tarefa cotidiana de construção e reconstrução da minha identidade. Sem ela, nada disso seria possível.

À Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul Pelotas, no nome da Diretora Executiva, Professora Renata Lobato Schlee e do Coordenador do Curso de Direito, Professor Marcelo Nunes Apolinário.

Agradeço, especialmente, ao Professor Renato Duro Dias, amigo de sempre, pela confiança atribuída a minha proposta docente.

A todos os funcionários da Instituição, especialmente à querida Gabriela Amaral Bastos, responsável pela Secretaria das Coordenações da Faculdade.

Aos professores que participaram do projeto de pesquisa analisado. Maria Amélia Dias da Costa, Elis Radmann e Paulo César Barboza Neves. À Maria Amélia, da qual ainda sou aluna e de quem me orgulho de ser amiga. À Elis, primeira idealizadora da conjunção entre Sociologia e Antropologia Jurídicas na prática da pesquisa de campo, com saudades das nossas parcerias acadêmicas. E ao PC, amigo leal, companheiro de ideologias, irmão.

Aos alunos-pesquisadores e professores que, gentilmente, concederam as entrevistas para este trabalho.

À professora Maria Fernanda Wanglon Montagna, amiga de tantas caminhadas, pela revisão textual desta dissertação.

Às minhas monitoras Dani Weidle e Kelen Calcagno, que, além de cumprirem de maneira irretocável os deveres da monitoria, colaboraram com a realização desta pesquisa.

Agradeço, ainda, aos alunos, professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação, especialmente à Ana Luiza Barros, da Secretaria do PPGE, pela atenção e gentileza constantes.

Ao meu Co-Orientador, Professor Dr. Avelino da Rosa Oliveira, por ter suscitado, na sua prática pedagógica, o desejo de aprofundamento teórico das obras de Marx, Adorno e Horkheimer, que aqui utilizo.

Por fim, um agradecimento especialíssimo. À minha Orientadora, Professora Dra. Maria Cecília Lorea Leite, não apenas por ter confiado na possibilidade deste projeto e por ter me apresentado a obra de Basil Bernstein, mas pelo equilíbrio entre firmeza, suavidade, conhecimento e alegria em nossas sessões de orientação. Suas inúmeras qualidades me inspiram e motivam à docência.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida na Linha de Pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, tendo por fundamentos principais as investigações acerca dos Estudos Culturais, de Basil Bernstein, especialmente sobre classificação e enquadramento, Boaventura de Sousa Santos e a transição paradigmática da ciência contemporânea e Max Horkheimer e Theodor Adorno, quanto à relação dual entre razão instrumental e emancipatória.

Nesse texto é examinada a proposta docente de recontextualização curricular da prática de pesquisa jurídica, abrangendo a pesquisa teórica, jurisprudencial e de campo, realizada por três professores e efetivada por vinte e um alunos do primeiro e do segundo semestre do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas, Rio Grande do Sul, entre março e dezembro de 2007, e, em dois casos, estendendo-se até o começo de 2008, em atividade envolvendo os componentes curriculares de Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica.

Essa prática pedagógica teve como objetivo construir um conhecimento emancipatório e crítico através de uma investigação transdisciplinar e multicultural, que conectasse o saber acadêmico-jurídico com os saberes populares e práticos de grupos e comunidades locais e que, ao final, proporcionasse aos alunos uma percepção de direito mais ampla e inclusiva. Para isso, pretendeu modificar o código pedagógico tradicional dos cursos de Direito, baseado na escola positivista, investindo na flexibilização do poder e do controle social e orientando-se pelas características do paradigma emergente, segundo as teorizações utilizadas na proposta inicial.

Foi realizado um estudo de caso de abordagem qualitativa, por meio de entrevistas semi-estruturadas, cujos resultados confirmaram a possibilidade da inversão dos pólos da racionalidade ocidental, ainda que de maneira tênue, e da construção de um conhecimento-emancipação junto aos alunos, voltado à autonomia de pensamento, à análise crítica do direito estatal e à inclusão de outros regramentos jurídicos, elaborados e aplicados pelas comunidades locais.

Palavras-Chave: Ensino Jurídico. Prática de Pesquisa Jurídica. Paradigma Emergente. Cultura Acadêmica e Cultura Popular. Recontextualização.

ABSTRACT

This thesis follows Curricular Research, Professionalization and Teaching Studies, and is based on investigation of Cultural Studies, Basil Bernstein's analyses on classification and framing, Boaventura de Souza Santos' interpretation of the paradigmatic transition of contemporary science, as well as Max Horkheimer's and Theodor Adorno's analyses on the dual relationship between instrumental and emancipative reason.

The teacher's proposal of curricular recontextualization of legal practice and research encompassing theoretical, jurisprudential and field research was performed by three professors and was put into practice by twenty-one undergraduate students attending the first and second terms of the Law Course at Anhanguera Educational/Atlântico Sul College in Pelotas, Rio Grande do Sul, from March to December 2007 and, in two specific cases, up to the beginning of 2008. The activities included curricular components of Legal Science Methodology, Legal Anthropology and Legal Sociology.

The pedagogic practice aimed to build emancipative and critical knowledge by means of interdisciplinary and multicultural research that was able to connect academic legal knowledge to the popular and practical lore of groups and local communities, eventually providing students with a broader, more inclusive view of law. For such it intended to modify the traditional pedagogic code of Law Courses, which is based on the Positivist Theory, by investing on flexibility of power and social control, being guided by the characteristics of the emerging paradigm according to the theorization used in the initial proposal.

A case study of qualitative approach was performed by means of semi-structured interviews whose results confirmed the possibility of inverting the poles of western rationality, however small, and that of building emancipative knowledge directed towards the autonomy of thought in students, the critical analysis of state law, and the addition of other legal rules, prepared and applied by local communities.

Key words: Legal Teaching. Legal Research Practice. Emerging Paradigm. Academic Culture and Popular Culture. Recontextualization.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	01
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	05
1.1	QUESTÃO DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA	05
1.2	OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS	07
1.3	A EXPERIÊNCIA DA PESQUISADORA E A DEFINIÇÃO DO TEMA	08
2	METODOLOGIA DA PESQUISA	16
2.1	PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DO ENSINO JURÍDICO	16
2.2	FONTES DA PESQUISA REALIZADA: BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS	17
2.3	A PESQUISA INSERIDA NOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO E COMO ESTUDO DE CASO	20
3	AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO DIREITO	22
3.1	DIREITO COMO GARANTIA DE PAZ E LIBERDADE SOCIAL	23
3.2	DIREITO COMO SISTEMA DE NORMAS GARANTIDOR DA ESTRUTURA ECONÔMICA-SOCIAL	28
3.3	DIREITO COMO CONJUGAÇÃO DAS RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E EMANCIPATÓRIA	32
4	ENSINO JURÍDICO: RAZÃO INSTRUMENTAL/CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E RAZÃO EMANCIPATÓRIA/CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO	40
4.1	CONCEPÇÕES POSITIVISTA E EMANCIPATÓRIA DO DIREITO NO ENSINO JURÍDICO	41
4.2	CRÍTICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS À MODERNIDADE E O ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO	47
4.3	REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE BASIL BERNSTEIN	51

5	POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO AO PODER HEGEMÔNICO: CURRÍCULO JURÍDICO E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO CURSO ANALISADO	63
5.1	POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS LOCAIS À HEGEMONIA GLOBAL	64
5.2	CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL: ARENA DE RELAÇÕES DE PODER	68
5.3	ESCOLHAS DE SABERES CURRICULARES: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E IES SOB ANÁLISE	73
6	A PROPOSTA DE PESQUISA JURÍDICA NAS COMPONENTES CURRICULARES DE METODOLOGIA CIENTÍFICA DO DIREITO, ANTROPOLOGIA JURÍDICA E SOCIOLOGIA JURÍDICA	80
6.1	CLASSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS PELA IES E PROPOSTA DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO NOS PLANOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS DOCENTES DOS COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS	81
6.2	PESQUISA JURÍDICA COMO ATIVIDADE INTEGRADORA DE COMPONENTES CURRICULARES E O PRINCÍPIO DA TRADUÇÃO	86
6.3	DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DA PESQUISA JURÍDICA ANALISADA	90
7	ENQUADRAMENTO E AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PESQUISA JURÍDICA SOB ANÁLISE	97
7.1	PAPEL DOS ALUNOS E PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DAS PESQUISAS JURÍDICAS	98
7.2	ENQUADRAMENTO: DEFINIÇÃO, RITMO E DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS JURÍDICAS	100
7.3	ENQUADRAMENTO: AVALIAÇÃO E APRESENTAÇÃO PERANTE AS BANCAS	104
8	CLASSIFICAÇÃO DO CAMPO DO DIREITO NA PRÁTICA DA PESQUISA JURÍDICA INVESTIGADA	112
8.1	INTEDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA	113
8.2	CONEXÃO ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA NA	

	PESQUISA JURÍDICA SOB ENFOQUE	118
8.3	APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS DE CAMPO NOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES AO TERCEIRO SEMESTRE	121
9	RELAÇÕES ENTRE ENQUADRAMENTO E CLASSIFICAÇÃO: POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO CRÍTICO DE DIREITO	132
9.1	VISÃO PANORÂMICA DOS TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS	133
9.2	TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DO CONCEITO DE DIREITO E DA CLASSIFICAÇÃO DO CAMPO JURÍDICO NA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS	143
9.3	CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO E VISÃO CRÍTICA DA SOCIEDADE ATRAVÉS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANALISADA	150
10	SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO E RESISTÊNCIA AO PODER HEGEMÔNICO	162
10.1	PROPOSTAS DE RETORNO DO CONHECIMENTO JURÍDICO À SOCIEDADE E IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO DO DIREITO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS	163
10.2	POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA AO ENSINO MERCADOLÓGICO E TEORIZAÇÕES DE BASIL BERNSTEIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB ENFOQUE	169
10.3	CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVESTIGADA	174
	CONCLUSÃO	184
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	197
	ANEXOS	205

INTRODUÇÃO

O trabalho que apresento analisa a proposta docente de recontextualização curricular da prática de pesquisa jurídica realizada pelos alunos do primeiro e do segundo semestre do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas, iniciada em março de 2007, no componente curricular de Metodologia da Ciência do Direito, e complementada entre agosto e dezembro do mesmo ano nos componentes curriculares de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica. Em certos casos essa prática se estendeu até o começo de 2008, uma vez que a socialização do conhecimento adquirido para a comunidade foi efetivada pelos discentes nesse período.

A proposta dessa prática pedagógica pretendeu a elaboração de um conhecimento jurídico multicultural e emancipador estruturando a ação dos alunos e professores envolvidos em, basicamente, três etapas. Inicialmente, no componente curricular de Metodologia Científica do Direito, foram elaborados anteprojetos de pesquisa por grupos de discentes, prevendo uma pesquisa de campo a ser aplicada em bairros, comunidades ou instituições públicas de Pelotas, no semestre seguinte, nas disciplinas de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Da mesma forma, foi previsto um retorno dos estudantes aos locais onde aplicaram os instrumentos de pesquisa, questionários ou roteiros semi-estruturados, a fim de socializarem os conhecimentos adquiridos.

A elaboração dessa pesquisa teve por fundamento a *construção* do conhecimento, a qual ocorre através da compreensão de que a realidade jurídica não se restringe à aplicação de normas abstratas, mas faz parte de um mundo mais vasto do que aquele encontrado em códigos e legislações esparsas. Na verdade, a essência do direito, em minha concepção, reside na sua conexão com a concretude social, com as aspirações e necessidades das comunidades locais e com o seu objetivo último que é o de garantir o exercício da cidadania e da dignidade proporcionalmente às necessidades dos diversos grupos e indivíduos que formam a sociedade.

Entendo que a compreensão do currículo recontextualizado pelos professores nesse curso e das relações pedagógicas daí advindas são essenciais para definirmos o tipo de identidade profissional que desejamos construir com nossos alunos, ou seja, que tipo de ser humano queremos que nosso currículo contribua para formar. Essa visão do direito como instrumento social de emancipação passa por uma relação pedagógica que possibilite a construção crítica de um conceito de direito que abranja uma síntese entre a cultura erudita, acadêmico-jurídica, e a cultura popular, advinda da comunidade. Isso inclui, na prática da pesquisa de campo aqui investigada, a interdisciplinaridade organizada ao redor de temas comuns aos componentes curriculares envolvidos, os trabalhos individuais e em grupos, a pesquisa bibliográfica, a relação entre pesquisa, ensino e extensão, a ênfase no estudo humanista, a inserção na vida real de nossa comunidade, enfim, o debate e a crítica ao processo de conhecimento.

A recontextualização curricular ao longo de uma prática em implementação tornou-se uma tarefa cotidiana, a qual requereu boas doses de criatividade e dedicação. A preocupação dos professores envolvidos era a de oportunizar um ensino crítico e inovador, que assumisse a condição de ser o sistema jurídico, muitas vezes, instrumento de perpetuação de injustiças e descaminhos. Entendíamos ser este o momento e o espaço que tínhamos para, de uma maneira solidária, construirmos um outro *conceito de direito*, mais próximo das comunidades locais, mais inteligível e desafiador para nossos alunos.

Frente ao exposto, restou claro o recorte que fiz a partir da apresentação do projeto de pesquisa a este Programa de Pós-Graduação, o qual teve seu tema considerado por demais amplo para a elaboração de uma dissertação. Assim, a delimitação do campo de estudo do presente trabalho é não apenas temporal (o ano de 2007 e, em dois casos, algumas experiências efetivadas pelos alunos no primeiro semestre de 2008), mas igualmente quanto aos sujeitos que concederam as entrevistas: dois professores dos componentes curriculares envolvidos e seus alunos, vinte e um discentes, os quais participaram da prática pedagógica analisada. Os discentes voluntários entrevistados são aqueles que pertencem aos cinco grupos que alcançaram a nota máxima ao final da proposta pedagógica. Também minha prática foi analisada, uma vez que fui a professora responsável pelos componentes curriculares de Metodologia da Ciência do Direito e de Antropologia Jurídica e coordenadora da prática pedagógica em foco.

O texto ora apresentado encontra-se construído sob uma premissa: a de tornar-se compreensível para ambos os campos principais de sua fundamentação, ou seja, o direito e a educação. Para tanto, procurei utilizar exemplos práticos - no intuito de tornar a exposição o mais didática possível - e conectados com os trabalhos de pesquisa elaborados pelos alunos. O trabalho está dividido em dez capítulos. Inicialmente, teço algumas considerações preliminares, que abrangem a justificativa do tema escolhido frente à minha experiência pessoal e profissional, à minha questão de pesquisa e aos objetivos da investigação realizada. O capítulo segundo foi reservado para a exposição da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, identificando-a como um estudo de caso.

No capítulo terceiro apresento diversas concepções de direito com as quais convivemos diariamente, tanto em sala de aula quanto nas relações jurídicas que organizam nossa vida cotidiana. Em seguida, no decorrer do quarto capítulo, procuro estabelecer conexões entre esses conceitos de direito e as relações pedagógicas perpetradas no ensino jurídico, e identificar características do ensino tradicionalmente existente em nossas faculdades, além de formas alternativas e emancipadoras de educação.

No quinto capítulo, trato das relações de poder que regulam nossas vidas, tecendo breves comentários sobre a chamada globalização e as formas de resistência à hegemonia cultural daí advinda, especialmente no campo da educação. Também faço referência às relações de poder que fundamentam as decisões curriculares, evidenciando o currículo como um artefato cultural, social e economicamente condicionado. É essa a premissa da análise da recontextualização curricular realizada pela Instituição de Ensino Superior (IES) pesquisada, a partir das diretrizes nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) para os cursos de direito.

O sexto capítulo é destinado à exposição de conceitos relativos à integração curricular e sua relação com a prática de pesquisa jurídica, tanto bibliográfica quanto empírica. Nessa parte do texto, analiso também a recontextualização das ementas dos componentes curriculares através dos planos de ensino e da proposta da prática de pesquisa feita pelos professores nela envolvidos. Ao final, apresento a proposta de pesquisa jurídica em foco.

No capítulo subsequente, identifico a percepção dos entrevistados a respeito do papel dos alunos e professores na relação pedagógica tema deste

trabalho. Da mesma forma, considero a maneira como ocorreu o enquadramento dessa prática no que se refere à definição, ao ritmo, ao desenvolvimento e à avaliação, assim como a apresentação perante às bancas avaliadoras dos trabalhos.

A maneira como o enquadramento concretizado na pesquisa jurídica efetivada pelos alunos e professores pode, ou não, enfraquecer as relações de poder é o tema do capítulo oito. Nele, ressalto a opinião dos entrevistados a respeito da interdisciplinaridade, da conexão entre a teoria e a prática e da possibilidade de aplicação dos resultados das pesquisas de campo nos componentes curriculares pertencentes ao terceiro semestre.

O capítulo nove destina-se à análise da conceituação de direito por parte dos professores e dos alunos. Procurei comparar, no que diz respeito aos discentes, seus conceitos de direito anteriores à pesquisa e os atuais, após a prática pedagógica, a fim de saber se houve, ou não, alteração nestes. Para isso, foi necessário que eu fizesse breves comentários a respeito dos trabalhos dos cinco grupos de alunos entrevistados no intuito de melhor reconhecer as relações possíveis entre o conhecimento-emancipação e a nova visão do direito proposta por essa prática.

As propostas de socialização do conhecimento jurídico elaboradas pelos alunos encontram-se expostas no capítulo dez, da mesma forma que os retornos efetivados por dois dos grupos entrevistados. Nessa parte, faço uma breve discussão sobre a possibilidade de, mesmo no interior de uma organização empresarial como é a Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul, existirem possibilidades de luta emancipatória através da criação de redes de solidariedade entre os participantes da prática analisada: alunos, professores e as comunidades locais. Ao final, apresento algumas sugestões concedidas pelos entrevistados e relacionadas ao aprimoramento da proposta pedagógica analisada, uma vez que ela está sendo realizada novamente no decorrer deste semestre e terá seqüência no segundo semestre de 2008.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

(...) 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 construção autônoma. Entretanto, o que vem sendo observado no ensino jurídico encontra-se bem distante dessa proposta. A relação pedagógica estabelecida é, geralmente, centrada 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.

A partir dessas considerações, procuro nesse primeiro capítulo apresentar minha questão de pesquisa e a importância de sua realização, especialmente no campo do ensino jurídico, tão marcado por essa pedagogia fundamentada em uma concepção formal e legalista do direito. Exponho, da mesma forma, o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa. Ao final, discorro, ainda que de forma breve, sobre minhas motivações na escolha desse tema, direcionadas pela construção de minha identidade discente e docente.

1.1 QUESTÃO DE PESQUISA E JUSTIFICATIVA

Para fins deste estudo foi realizado um recorte no currículo do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas, Rio Grande do Sul, delimitando como objetivo principal a análise da prática de pesquisa nos componentes curriculares de Metodologia Científica do Direito, Antropologia Jurídica

e Sociologia Jurídica, efetivada no decorrer do ano de 2007 e, em certos, casos estendida ao começo de 2008.

Minha investigação partiu do seguinte questionamento: como essa prática pedagógica conectou o conhecimento acadêmico-jurídico e a cultura popular através da recontextualização curricular efetivada, especialmente no que se refere à sua etapa de pesquisa de campo? Da mesma forma, como ocorreu essa conexão na previsão de socialização do conhecimento jurídico, a qual, em alguns casos, foi materializada no início de 2008?

O desenvolvimento da revisão da literatura e da análise de documentos, no decorrer do ano de 2007 e do primeiro semestre de 2008, abrangeu a bibliografia indicada ao final deste texto, as diretrizes curriculares do MEC (Ministério da Educação e Cultura) para os cursos de direito, o projeto pedagógico da faculdade investigada, a grade curricular do curso, as ementas da instituição de ensino superior, os planos de ensino dos professores envolvidos na pesquisa, o projeto da prática pedagógica analisada, os anteprojetos, as monografias e os resumos elaborados pelos alunos, os instrumentos de pesquisa de campo por eles elaborados e aplicados, assim como alguns materiais utilizados pelos estudantes em sua pesquisas. Minha pesquisa de campo foi desenvolvida no período de março a junho de 2008, contando com a participação de alunos e professores. Foi aplicado o método de estudo de caso buscando evidências através de entrevistas semi-estruturadas.

A relevância científica deste estudo pode ser constatada tendo em vista a forma como o ensino do direito é ministrada na maioria dos cursos no Brasil, fundamentados em uma visão legalista, descontextualizada da prática e da realidade das comunidades locais, sem incentivar seus alunos a pesquisas de campo, tão necessárias à construção do conhecimento integral, multicultural e emancipatório.

Através dessa proposta inovadora feita pelos docentes dos componentes curriculares envolvidos, os alunos de direito foram inseridos na comunidade em uma tarefa acadêmica orientada que pretendeu prepará-los para exercer a prática profissional de uma maneira mais abrangente do que a mera consulta legislativa e jurisprudencial. Assim sendo, a relação pedagógica que se estabeleceu possibilitou aos alunos a conexão, através de suas vivências, entre a cultura erudita, acadêmico-jurídica, e a cultura popular.

Considero que essa pesquisa feita pelos discentes possibilitou, também, exercitar a interdisciplinaridade através de temas comuns aos componentes curriculares do curso. Os trabalhos individuais e em grupo, a pesquisa bibliográfica, a ênfase no estudo humanista, as vivências compartilhadas com colegas, professores e comunidade, oportunizaram ao aluno a construção do saber, a produção intelectual, a reflexão no ensino e na pesquisa projetados em razão dos reais interesses locais e comunitários.

O presente trabalho pretende, ao final, contribuir para o aprimoramento dessa prática pedagógica, suscitando questionamentos e propondo modificações na sua estrutura e organização. Acredito que o ensino jurídico deve ser construído e desconstruído permanentemente, e a reflexão sobre nossa prática, minha, de meus colegas e de nossos alunos, deve ser um instrumento de socialização do conhecimento jurídico, objetivo importante do nosso fazer pedagógico.

1.2 OBJETIVOS: GERAL E ESPECÍFICOS

- **OBJETIVO GERAL**

Investigar a construção do conhecimento emancipatório e da maneira como ocorreu a conexão entre o conhecimento acadêmico-jurídico e a cultura popular na recontextualização curricular proporcionada pela prática pedagógica de pesquisa jurídica, especialmente na sua etapa de pesquisa de campo. Essa etapa foi implementada por meio de ação conjunta dos componentes curriculares de Metodologia Científica do Direito, Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Atlântico Sul de Pelotas, e realizada no decorrer do ano de 2007. Da mesma forma, analisar a previsão de socialização do conhecimento jurídico, que, em alguns casos, foi efetivada no início de 2008.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Analisar, sucintamente, a problemática que cerca a concepção do direito, sob diferentes perspectivas, propondo novas formas de compreendê-lo;

Demonstrar a inter-relação entre o campo do direito e o campo do ensino jurídico;

Discutir a possibilidade de, mesmo no interior de uma organização empresarial, existir possibilidades de luta emancipatória através da criação de redes de solidariedade entre os participantes da prática analisada;

Evidenciar o currículo como artefato culturalmente construído e social e economicamente determinado;

Desenvolver breve estudo sobre a estruturação curricular do ensino jurídico no Brasil, tanto no campo da pedagogia oficial quanto na recontextualização realizada pelo Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul, em Pelotas, nos planos de ensino elaborados pelos professores dos componentes curriculares envolvidos na prática investigada e na proposta de pesquisa jurídica por eles construída;

Analisar a recontextualização curricular, a classificação e o enquadramento realizados na prática de pesquisa investigada através de entrevistas com os professores e alunos-pesquisadores envolvidos, estudando a conexão proporcionada entre o conhecimento acadêmico-jurídico e o conhecimento popular e a possibilidade da construção de um conhecimento jurídico emancipatório.

1.3 A EXPERIÊNCIA DA PESQUISADORA E A DEFINIÇÃO DO TEMA

War é um jogo que privilegia a lógica, a estratégia na tomada de decisões, a frieza do raciocínio linear – a conquista de territórios ou a dominação do mundo seria uma decorrência natural dessa maneira de agir. Portanto, era uma surpresa quando, nas noites de verão na Praia do Laranjal, eu alcançava o resultado final que me coubera no sorteio dos objetivos, após ter estabelecido os passos a serem trilhados e, com dificuldade, blefado o suficiente para que meus oponentes não desconfiassem dos meus propósitos. Meu irmão mais velho costumava chamar de “sorte no jogo, azar no amor” as poucas ocasiões em que eu vencia no jogo em que ele era imbatível, o que não abalava de modo algum o gosto por ter ousado suplantar aquele conhecimento, a meu ver característica do mundo masculino que ele possuía.

Essa e diversas outras vivências são elementos importantes na construção de minha identidade docente, a qual como a de todos nós, encontra-se impregnada por relações de poder. A maneira com que estas se estruturaram na minha formação reflete diretamente nas questões que movimentam e direcionam meus olhares.

Assim, permitam-me digressões necessárias à compreensão das motivações que aqui apresento.

A concepção do conhecimento como instrumento de dominação, arraigada na sociedade moderna, impõe uma separação entre o conhecimento erudito, e a capacidade de raciocínio, e o conhecimento prático e cotidiano, não decorrente da racionalidade científica própria de nossas academias. A estratificação social, a etnia ou o gênero, como no caso explicitado acima, impõem determinadas posições no discurso, criam um mundo de representações que constroem nossas identidades.

[...] sendo [a cultura] em grande medida arbitrária e convencional, ela constitui os diversos núcleos de identidade dos vários agrupamentos humanos, ao mesmo tempo que os diferencia uns dos outros. Pertencer a um grupo social implica, basicamente, em compartilhar um modo específico de comportar-se em relação aos outros homens e à natureza (ARANTES, 2006, p. 26).

Essa ênfase no saber instrumental e técnico, que possibilita a dominação do mundo da natureza e de outros homens, e que privilegia o mecanismo formal da estruturação desse conhecimento, desconsidera a sua dimensão emancipatória, construída através da crítica autônoma do sujeito e de indagações a respeito dos conteúdos e finalidades do conhecimento (SANTOS, 2001a; ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Além dessa rígida separação entre o conhecimento dominador e o emancipatório, houve, ainda, inúmeras vivências que moldaram minha visão de mundo. As freqüentes mudanças de cidade que éramos obrigados a fazer, em decorrência do cargo público de meu pai, nos proporcionavam o contato com todo o tipo de gente e de cultura, realidades que nunca vivenciaríamos se não nos fosse dada essa oportunidade. Hoje, vejo que um dos aspectos o qual mais procuro preservar (a que custo!) é a aceitação do diferente. Mais, a capacidade de absorver os aspectos positivos de cada pessoa ou situação. Nas palavras de Fernando Pessoa (2002, p. 133):

As viagens, os viajantes – tantas espécies deles!
Tanta nacionalidade sobre o mundo! Tanta profissão! Tanta gente!
Tanto destino diverso que se pode dar à vida,
À vida, afinal, no fundo sempre, sempre a mesma!
Tantas caras curiosas! Todas as caras são curiosas
E nada traz tanta religiosidade como olhar muito para gente.
A fraternidade afinal não é uma idéia revolucionária.
É uma coisa que a gente aprende pela vida fora, onde tem que tolerar tudo,

E passa a achar graça ao que tem que tolerar,
E acaba quase a chorar de ternura sobre o que tolerou!

A valorização do conhecimento acadêmico, como mencionei, faz parte de nossa cultura social. Assim, o ingresso na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) em 1989 foi um elemento importante na motivação desta pesquisa. A expectativa com as aulas, o conhecimento de novas pessoas, a disciplina do estudo jurídico – tudo era novo para mim.

Entretanto (e apesar desta instituição ter sido imprescindível para o meu desenvolvimento profissional) logo me deparei com aulas expositivas, formalistas e desconectadas do mundo real, além de teorias ultrapassadas e currículo estanque com disciplinas fortemente individualizadas.

A pesquisa era relegada a um segundo plano e o currículo, por sua vez, não previa componentes curriculares que, hoje, considero essenciais para a formação jurídica: Metodologia da Pesquisa, Antropologia e Linguagem Jurídicas, apenas para citar disciplinas pertencentes, geralmente, ao primeiro ano do curso. De uma forma geral, assim são estruturados os curso de direito no Brasil.

O saber meramente técnico, descontextualizado e reprodutor, apartado do sistema econômico em que vivemos e das transformações políticas e sociais contemporâneas, tanto por parte das instituições de ensino superior (IES), quanto dos docentes e alunos, reduzia o espaço da sala de aula a lições dogmáticas e leituras de códigos, impedindo o desenvolvimento da crítica do direito e da própria relação pedagógica desenvolvida. Em outras palavras, a concepção jurídica meramente positivista foi um importante instrumento para a estagnação e ausência de aprofundamento teórico do ensino jurídico.

Por outro lado, o Centro Acadêmico Ferreira Vianna (CAFV), da Faculdade de Direito, no qual ingressei ainda no primeiro semestre do curso, e do qual saí somente por ocasião da formatura, em 1995, proporcionou a descoberta de um mundo novo, porque me oportunizou o desenvolvimento do pensamento crítico, do sentimento de equipe, de uma visão mais humanitária, interdisciplinar e concreta do direito, em contrapartida à estrutura formal e estratificada do currículo institucional.

Aprendi a me expressar, a investigar autores com os quais dificilmente teria contato dentro da sala de aula e, mais uma vez, a visualizar vários aspectos de uma mesma questão, convivendo com pontos de vista diferentes dos meus. A utopia da

transformação social tomou forma e, lembrando aquela época, eu sempre recordo da dupla Kleiton & Kledir:

Nós vamos semear, companheiro
 No coração
 Manhãs e frutos e sonhos
 Para um dia acabar com essa escuridão
 Nós vamos preparar, companheiro
 Sem ilusão
 Um novo tempo, em que a paz e a fartura
 Brotem das mãos (RAMIL e FOGAÇA, 2007).

Após a formatura, pude vivenciar realidades diferentes em relação ao ensino jurídico, tanto no curso de Especialização em Direito Comercial na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), em São Leopoldo, quanto na Escola Superior da Magistratura Estadual, na Associação dos Juízes de Direito do Estado do Rio Grande do Sul (AJURIS), em Porto Alegre. Algumas características do ensino jurídico tradicional, entretanto, continuavam presentes. A razão instrumental e sua ênfase na dominação da sociedade perpassava todos os conteúdos, especialmente nas disciplinas de Direito Civil e Direito Penal. Ainda havia a compartimentalização disciplinar, a abstração da teoria em relação à prática e a formalidade das aulas expositivas.

Alguns professores, entretanto, demonstraram com suas práticas pedagógicas a visão do direito realmente concretizado, não mais abstraído do mundo real. Tal efetivação, nesse entendimento, passava necessariamente pela reconfiguração da percepção do direito e por uma reforma na estrutura curricular e na relação pedagógica desta decorrente.

A prática como professora substituta das disciplinas de Direito Internacional Público e Privado da Faculdade de Direito da UFPel iniciada em janeiro de 2002 proporcionou mais um espaço para a construção da minha identidade docente. Procurei desenvolver nos alunos a percepção de que o combate contra as injustiças é uma das funções do estudante e do profissional do direito:

Porque ali onde um homem não tem voz,
 Ali, minha voz.

Onde tratem os negros a pauladas,
 Eu não posso estar morto.
 Quando no cárcere entrem meus irmãos,
 Eu entrarei com eles.

Quando a vitória,
Não a minha vitória,
Mas a grande vitória
Chegue,
Ainda que esteja mudo, vou falar:
Eu a verei chegar, ainda que cego (NERUDA, 1994, p. 130-133).

Na relação estabelecida com os alunos pude perceber a dimensão da ciência na contemporaneidade. O estudo do direito, fruto do positivismo e da racionalidade científico-instrumental, possui uma estrutura rígida e formal que não se adapta à realidade em constante transformação na qual vivemos, especialmente se percebermos a situação econômico-social precária existente em nosso país. A crise do ensino jurídico advém, ainda que não exclusivamente, dessa inadequação e do reflexo dessas características tanto na organização curricular como na inter-relação em sala de aula.

A hierarquização do saber, a postura formalista do professor, a passividade do aluno e a ausência de solidariedade entre ambos relacionam-se diretamente com a falta de flexibilidade curricular concomitantemente à desatualização dos conteúdos. Assim, no componente curricular de Metodologia da Pesquisa em Direito, o qual lecionei, estudávamos estes aspectos e o debate gerado pela leitura de *Um Discurso sobre as Ciências*, de Boaventura de Sousa Santos (2001a), deu origem a vários artigos científicos interdisciplinares, abrangendo variáveis como renascimento, arte moderna, música e poesia contemporâneas.

Dessa experiência com trabalhos acadêmicos e construção de anteprojetos de pesquisa, surgiu o convite para a implantação da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e sua coordenação. A exigência da elaboração e apresentação do TCC pelas turmas de bacharelados no Curso de Direito da UFPel teve início em 2003. Procurei, sempre com o apoio do Chefe do Colegiado de Curso, concretizar tudo aquilo que foi analisado na disciplina de Metodologia, incentivando a produção científica interdisciplinar, a quebra de paradigmas, a ousadia criativa e a autocrítica.

Além disso, a minha turma de orientandos assumiu um caráter solidário, visível nas sessões de orientação em grupo, nas quais cada aluno contribuía com sua experiência para a preparação dos trabalhos individuais. Assim, o resultado da conjugação das orientações particulares com aquelas sessões conjuntas foi uma das experiências docentes que mais me realizou. O importante é que, apesar da

seriedade e da disciplina de estudo à que nos dedicávamos, tudo fluiu de maneira espontânea e alegre, resultado de nossa convivência acadêmica.

O magistério tornou-se um modo de vivenciar mudanças necessárias para a estrutura do ensino jurídico amalgamadas na interdisciplinaridade, na revitalização dos conteúdos, na relação com os alunos, no espaço-tempo para a formação humanista e profissional que podem proporcionar reflexões a respeito da inaptidão do direito em garantir a paz e a justiça sociais. A docência, agora em um Curso de Direito de uma IES privada, a Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul, em Pelotas, é uma contínua construção dessa utopia.

As indagações sobre teoria e prática do ensino do direito, dessa forma, são fundamentais para que possamos avaliar o que vem sendo desenvolvido nos cursos jurídicos e, a partir desta constatação, procurar construir novas e contemporâneas formas de ensino. Para alcançar tal objetivo, devemos reconhecer a nossa própria concepção do direito e quais as nossas expectativas a seu respeito. Dependendo dessa compreensão, o currículo, o professor e o aluno, irão assumir determinadas posições na relação pedagógica - se o direito for entendido como forma de manutenção do *status quo*, através da mera reprodução da letra da lei, não há sentido em trabalhar com um currículo integrado, com o diálogo com outras ciências, com a conexão entre a cultura popular e a cultura erudita, por exemplo.

Por outro lado, é importante visualizar como deve ser construída a relação pedagógica se nos indagarmos sobre o lugar que deve ser ocupado pelo direito em uma sociedade dividida, empobrecida, condicionada por visões de mundo que, historicamente, impõem uma razão direcionada à dominação, à estratificação dos ramos da ciência, à separação da teoria e da prática, do sujeito e do objeto, da vida acadêmica do mundo “real”.

Tal resposta, entretanto, não será única nem final. A contemporaneidade revela um mundo para além da elaboração de respostas estanques e fechadas, onde a noção de historicidade, com realidades mutáveis e não acabadas, nos faz vivenciar a ciência como processo. Nesse sentido, a interpretação teórica da prática é realizada a partir de um recorte da realidade, sobre o qual o pesquisador elaborará a *sua versão*, o *seu ponto de vista* entre muitos outros igualmente possíveis. Não há, portanto, a tão defendida neutralidade científica, ou seja, o distanciamento do sujeito em relação ao objeto estudado.

O ensino jurídico, especialmente, possui uma característica histórica fortemente embasada na neutralidade da lei e da vontade estatal. A pesquisa de campo não faz parte dos currículos das escolas de direito, nem mesmo da prática de pesquisadores nessas academias. A investigação científico-jurídica se resume, na grande maioria das vezes, à pesquisa bibliográfica. Entretanto, no paradigma emergente, os conhecimentos produzidos somente serão possíveis com o processo investigativo e com a democratização deste a toda a sociedade. Para isso, a ruptura epistemológica acontece de forma diferenciada da concepção clássica positivista na qual o ensino do direito foi estruturado:

Para que esta configuração de conhecimentos ocorra, é necessário inverter a ruptura epistemológica. Na ciência moderna a ruptura epistemológica simboliza o salto qualitativo do conhecimento do senso comum para o conhecimento científico, na ciência pós-moderna o salto mais importante é o que é dado do conhecimento científico para o conhecimento do senso comum (SANTOS, 2001a, p. 57).

Faz-se necessária a identificação dos elementos característicos de uma transição do paradigma tradicional para o paradigma emergente na recontextualização do currículo no curso de direito analisado. As crises e mudanças de paradigmas são necessárias ao aprimoramento e à procura por uma melhor adaptação do direito à realidade social contemporânea, podendo favorecer uma atuação mais igualitária, geradora de maior solidariedade social. Para que isso ocorra, como já foi referido, tanto a concepção do direito quanto a consequente seleção de saberes feita na elaboração do currículo e a relação pedagógica são instrumentos essenciais de transformação.

Conforme exposto acima, a conjugação desses instrumentos, no entanto, não é definitiva. A recontextualização do currículo pelo professor ocorre de maneira diferente a cada prática efetivada. Para Santos (2001b), vivenciamos um tempo de quebra de paradigmas, onde a pós-modernidade de oposição assume a impossibilidade de desenvolver um princípio único de transformação da sociedade, uma vez que não há apenas uma única forma de dominação. Assim, existem múltiplas formas de resistência, pelos mais variados agentes. O que deve ser buscado, o que o autor denomina de *princípio de tradução*, é tornar essas diversas lutas mutuamente inteligíveis, permitindo trocas de experiências e aspirações.

A prática da pesquisa de campo analisada parte desse princípio, procurando assumir as diferenças de percepção do mundo entre a cultura popular e acadêmica, com o objetivo de criar pontes que conectem ambas na experiência dos alunos, professores e, ao final, da própria comunidade investigada, possibilitando a construção de um conhecimento emancipatório e crítico. Através disso, entendo que o ensino jurídico possa transformar a percepção do direito nas pessoas envolvidas nessa proposta pedagógica, tornando-o mais próximo da comunidade, mais inteligível para aqueles que se dedicam ao estudo e à prática jurídica.

O desafio da transformação também faz parte da minha história de vida: aos poucos, percebo e experimento minhas capacidades e minhas limitações, a possibilidade de superar o antigo dogma de que o mundo existe para ser conquistado pelos homens. Não existe. Nem pelos homens, nem pelas mulheres. Uma das frases que mais ouvíamos, em criança, era: “não dominar, mas compreender”.

No final de tudo, o que buscamos é a compreensão maior de que a vida não pode ser desperdiçada na estagnação, na rigidez de pensamento, na indiferença quanto ao resto de nós. Acredito firmemente que é para isto que o ensino jurídico deve se voltar. E me identifico com Murilo Mendes, quando se compara a uma “chama com dois olhos andando, sempre em transformação” (MENDES, 2001, p. 69).

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A teoria precisa ser traduzida em uma prática que faça diferença, que assegure que as pessoas vivam suas vidas com dignidade e esperança [...] Levar em consideração a prática da vida cotidiana não significa privilegiar o pragmático em oposição à teoria, mas ver essa prática como inspirada por considerações teóricas reflexivas e, ao mesmo tempo, como transformando a teoria (GIROUX, 1995, p. 97).

As considerações de Henry Giroux relacionam-se, diretamente, com a proposta de pesquisa que apresento neste capítulo. A união entre a teoria e a prática é essencial, na medida em que ambas se complementam, podendo, a partir daí, gerar novas formas de ver o mundo em que vivemos, mais solidárias e emancipatórias.

Nessa parte do texto, portanto, apresento a metodologia que direcionou minha pesquisa, situada no âmbito das pesquisas qualitativas e de estudo de caso. Tal decisão, conforme será percebido no decorrer dos capítulos deste trabalho, foi essencial para a análise teórica dos dados empíricos, advindos do estudo documental e de entrevistas semi-estruturadas.

2.1 PESQUISA QUALITATIVA NA ÁREA DO ENSINO JURÍDICO

A abordagem da pesquisa teve em vista a compreensão de que a formulação objetiva de um projeto, especialmente em ciências sociais, não é um ato neutro, eqüidistante, meramente positivista, já que provém de um sujeito histórico e social, imerso e participante no fenômeno que será estudado. A este respeito, Luiz Fernando Coelho (1991, p. 221) faz esta referência:

A tese que sustento é a de que essa circunstância (do objeto) é determinada pelo sujeito, portanto o significado do objeto não é autônomo, como algo que sai dele e que o sujeito apreende, mas é heterônomo, porque atribuído ao objeto pelo sujeito. Quando o objeto é o social ou uma expressão do social, como a moral e o direito, mesmo o significado essencial é heterônomo, pois não existe uma essência do social previamente dada, como não existe uma essência do jurídico anterior ao sujeito; este é quem constrói o social e o jurídico, construção que ocorre no

plano real pela participação do sujeito no objeto que conhece, e conceitual, por meio da atividade teórica (1991, p. 221).

A presente pesquisa está inserida no campo da pesquisa qualitativa, mais especificamente em um estudo de caso. Seu campo de investigação: o Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul, em Pelotas. A delimitação do seu tema: a possibilidade de construção de um conhecimento emancipatório através da recontextualização curricular realizada por meio da atividade de pesquisa nos componentes curriculares de Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica durante o ano de 2007 e, em alguns casos, no início de 2008.

Este capítulo é estruturado, principalmente, a partir dos ensinamentos de Robert C. Bogdan e Sari Knopp Biklen. Nas suas palavras:

Os investigadores qualitativos freqüentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem [...] Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu conteúdo é perder de vista o significado (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48).

2.2 FONTES DA PESQUISA REALIZADA: BIBLIOGRÁFICAS, DOCUMENTAIS E ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

As evidências para este estudo de caso vieram de três fontes distintas: revisão bibliográfica, documentos e entrevistas semi-estruturadas gravadas em vídeo, incluindo respostas por escrito feitas pelos alunos a respeito dos prós e contras da prática pedagógica analisada. A análise documental abrangeu as diretrizes curriculares do Ministério da Educação para os cursos de direito, o projeto pedagógico da Faculdade Atlântico Sul, sua matriz curricular, as ementas das disciplinas de Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica e seus respectivos planos de ensino, o projeto da prática pedagógica analisada, os anteprojetos, as monografias e os resumos elaborados pelos alunos, os instrumentos de pesquisa de campo por eles elaborados, assim como alguns materiais utilizados pelos estudantes em suas investigações, tais como as manifestações artísticas interpretadas pelos alunos no momento da elaboração de seus projetos de pesquisa.

Minha pesquisa de campo foi desenvolvida no período de março a junho de 2008 e teve como sujeitos os professores e alunos que realizaram a prática de pesquisa acima referida. Os docentes entrevistados são os que lecionaram a disciplina de Sociologia Jurídica no segundo semestre de 2007, com uma exceção, devido a problemas de agenda de uma das professoras. Também minha prática será analisada, tendo em vista ser professora das disciplinas de Metodologia da Ciência do Direito e de Antropologia Jurídica, além de coordenadora do projeto de pesquisa em foco.

Cabe ressaltar, neste momento, a inerente subjetividade do pesquisador, em qualquer investigação efetuada. Especialmente, no meu caso, em que serei também sujeito da pesquisa. Entretanto, Bogdan e Biklen (1994, p. 67-68) afirmam:

Os investigadores qualitativos tentam identificar os seus estados subjectivos e os efeitos destes nos dados, mas não acreditam que possam ser 100% bem sucedidos. Todos os investigadores são presas dos enviesamentos inerentes ao observador. Quaisquer questões ou questionários, por exemplo, reflectem os interesses daqueles que os constroem, o mesmo se passando nos estudos experimentais. Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles.

Os discentes foram escolhidos tendo por base seu desempenho acadêmico durante a pesquisa realizada no segundo semestre - a avaliação final dos trabalhos de pesquisa. As avaliações variaram entre 5,0 e 10,0 (sem contar uma desclassificação, devido ao grupo ter utilizado fontes da *internet* sem identificar seus autores), tendo por critérios a realização da pesquisa bibliográfica, da pesquisa de campo (elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa), da interpretação dos dados, da elaboração do texto final e da apresentação perante as bancas avaliadoras.

As entrevistas foram realizadas por grupos. Os cinco grupos que participaram da pesquisa foram: Ensino Jurídico, Mediação em Direito de Família, Delegacia da Mulher, Navegantes II e Quilombolas. Eles foram escolhidos por terem sido avaliados com grau máximo, ou seja, 10,0. Eu realizei o convite e o número de discentes que participou da pesquisa variou de três a seis componentes por grupo, sendo vinte e um alunos entrevistados no total. Os grupos no semestre passado possuíram, em média, seis componentes.

A questão escrita (em anexo) foi entregue aos alunos antes do desenvolvimento do roteiro das entrevistas semi-estruturadas (roteiro em anexo) e propunha que eles indicassem os pontos positivos e negativos do trabalho de pesquisa por eles realizado, sem a identificação dos nomes daqueles que a responderam. Essas contribuições podem ser observadas no capítulo dez deste trabalho. A filmagem das entrevistas semi-estruturadas proporcionou uma análise mais aprofundada das relações de poder e controle que fundamentam as práticas pedagógicas, o seu grau de classificação e enquadramento, a forma como a recontextualização curricular foi realizada pelos professores e, em certos casos, pelos alunos (BERNSTEIN, 1996, 1998). Assim, pude perceber a maneira pela qual os discentes desenvolveram suas pesquisas e de que maneira suas percepções do direito e do ensino jurídico puderam ser entendidas, ou não, como possíveis instrumentos da construção do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001a, 2001b).

Utilizei tópicos previamente desenvolvidos e que serviram como guia durante as entrevistas, evitando que estas ocorressem de maneira rígida e que, por outro lado, permitissem o livre desenvolvimento das idéias dos sujeitos investigados. A importância do guia de perguntas a serem feitas é evidenciada na citação que segue:

Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. Quando o entrevistador controla o conteúdo de uma forma demasiado rígida, quando o sujeito não consegue contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 135).

A pesquisa bibliográfica, como foi visto, teve como abrangência obras de várias áreas do conhecimento: Estudos Curriculares, Filosofia e Filosofia do Direito, Sociologia e Antropologia Jurídicas, História da Arte, exemplos extraídos da dogmática jurídica, entre outras.

2.3 A PESQUISA COMO ESTUDO DE CASO

A constatação de que o currículo, assim como a relação pedagógica no ensino do direito é produto da cultura humana, sociológica e economicamente condicionada, aproxima esta investigação dos estudos culturais, por isso concordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 61) quando afirmam:

Em primeiro lugar, a perspectiva dos estudos culturais insiste que todas as relações sociais são influenciadas por relações de poder que devem ser entendidas mediante a análise das interpretações que os sujeitos fazem das suas próprias situações. Em segundo lugar, defendem que toda a investigação se baseia numa perspectiva teórica do comportamento humano e social.

Por todo o exposto, a pesquisa qualitativa desenvolvida configura-se em um estudo de caso, o qual “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 48). Para esses autores:

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil [...] O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil [...] Os investigadores [...] começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. Podem pôr de parte algumas idéias e planos iniciais e desenvolver outros novos. À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. A área de trabalho é delimitada. A recolha de dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 90).

Os capítulos seguintes, portanto, visam conceder o embasamento teórico e prático para esse estudo de caso a fim de que, ao contrapor o entendimento dos diversos autores analisados com os dados da pesquisa de campo e documental por mim realizada, eu pudesse alcançar uma compreensão mais aprofundada sobre a prática pedagógica efetivada tanto por mim e meus colegas quanto por nossos alunos.

A intencionalidade inicial da proposta dessa pesquisa jurídica foi a de proporcionar aos alunos a elaboração de um conceito de direito qualitativamente

mais complexo e inclusivo através de mudanças de poder e controle no campo do ensino do direito visando à construção conjunta de um conhecimento emancipatório e multicultural. Se tal objetivo foi alcançado, é o que será visto na análise dos dados empíricos do presente trabalho.

3 AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DO DIREITO

As pessoas acreditam estar salvas quando se orientam conforme regras científicas, obedecem a um ritual científico, se cercam de ciência. A aprovação científica converte-se em substituto da reflexão intelectual do fátual, de que a ciência deveria se constituir. A couraça oculta a ferida. A consciência coisificada coloca a ciência como procedimento entre si própria e a experiência viva. Quanto mais se imagina ter esquecido o que é mais importante, tanto mais procura-se refúgio no consolo de se dispor do procedimento adequado (ADORNO, 2000, p. 70).

A citação acima se relaciona à concepção de direito que, em maior ou menor grau, acompanha a todos nós: ações e procedimentos estabelecidos pela legislação que devem ser observados tanto pelos cidadãos, independentemente de sua situação individual, quanto pelos juristas, no momento da interpretação e aplicação da lei, o que será feito de maneira igualitária a toda a sociedade. O direito, muitas vezes, é reduzido à fonte normativa escrita e a uma aplicabilidade distanciada da vida real da comunidade, valendo o que se encontra descrito na norma jurídica. Tal entendimento do direito, entretanto, não é único, apesar de exercer muita influência sobre o ensino jurídico.

Neste primeiro momento teórico, portanto, se faz necessário o desenvolvimento de um breve estudo sobre algumas concepções de direito que influenciaram, e ainda influenciam, nossa percepção do sistema jurídico estatal. Procuro apresentar, em rápida exposição, alguns fundamentos da escola positivista do direito, especialmente os estudos de Hans Kelsen na sua obra *Teoria Pura do Direito*.

Em seguida, busco desenvolver a compreensão do direito como instrumento de manutenção do sistema econômico de mercado. Para isso, utilizo as lições de Karl Marx em diversos textos e de Hans-Georg Flickinger, no livro *Em Nome da Liberdade*, ambos realizando críticas à teoria hegeliana.

Ao fim, proponho uma nova visão do direito, mais ampla e solidária, tendo por base, principalmente, a *Dialética do Esclarecimento*, de Theodor W. Adorno e de Max Horkheimer, conjugada com a *Teoria Tridimensional*, de Miguel Reale e com o *Pluralismo Jurídico*, o qual analiso através da teoria de Norbert Rouland, na obra

Nos Confins do Direito, e de Boaventura de Sousa Santos, na *Crítica da Razão Indolente*.

3.1 DIREITO COMO GARANTIA DE PAZ E LIBERDADE SOCIAL

As faculdades de direito, em sua maioria, logo no primeiro ano do curso procuram demonstrar que o direito está, intrinsecamente, ligado à norma jurídica escrita, à positividade estatal e à sanção. A *teoria positivista*, da qual Hans Kelsen (1996) foi um dos grandes pensadores, nos diz que o direito é oriundo de um fato ocorrido no do *mundo do ser*, onde os fenômenos encontram-se pré-determinados por uma relação de causa e efeito, regida pelo princípio da causalidade¹. Uma vez escolhido o fato a ser normatizado, devido à sua importância e valoração pela sociedade, ou seja, pelo legislador, ele torna-se previsto na lei positivada, transferido, portanto, ao mundo jurídico. Importante ressaltar que a escolha do fato é realizada de maneira aparentemente neutra, partindo do pressuposto de que todos os cidadãos são iguais perante a lei.

Em decorrência, a ciência do direito deve ser vista como ciência autônoma e independente, com um objeto próprio: a norma jurídica. Esta se situa no mundo do *dever ser*, sendo regida pelo princípio da imputação, ou seja, as relações jurídicas são estabelecidas pela vontade humana normativa, a vontade estatal (enquanto representante da sociedade), que escolhe o que será, ou não, proibido, prevendo uma sanção em caso de descumprimento².

Resta clara a diferenciação entre os dois princípios e as ciências por eles regidas. Kelsen agrupa ciências tais como a Física, a Química, a Psicologia e a História sob o mesmo princípio da causalidade, conforme pode ser observado a seguir:

Uma vez conhecido o princípio da causalidade, ele torna-se também aplicável à conduta humana. A Psicologia, a Etnologia, a História, a Sociologia são ciências que têm por objeto a conduta humana na medida

¹ O exemplo dado pelo autor é o seguinte: se aquecermos um determinado metal até um certo grau, ele dilatará. Tal evento não pode ser modificado pelos seres humanos – uma vez configurada a causa, o efeito ocorrerá. Como exemplos de fatos que dão origem à norma jurídica podem ser citados o nascimento, a morte ou algum evento da natureza, como uma enchente.

² Temos a liberdade de escolha nas condutas sociais. No entanto, segundo este princípio, assumimos a possibilidade de nos ser imputada uma sanção uma vez descumprida a ordem normativa. Por exemplo, o art. 121 do Código Penal Brasileiro – Matar alguém. Pena: de seis a vinte anos de reclusão.

que ela é determinada através de leis causais, isto é, na medida em que se processa no domínio da natureza ou da realidade natural [...] Uma distinção essencial existe apenas entre ciências naturais e aquelas ciências sociais que interpretam a conduta recíproca dos homens, não segundo o princípio da causalidade, mas segundo o princípio da imputação; ciências que não descrevem como se processa a conduta humana determinada por leis causais, no domínio da realidade natural, mas como ela, determinada por normas positivas, isto é, por normas postas através de atos humanos, se deve processar (KELSEN, 1996, p. 95-96).

Após a estipulação das normas positivas, a intenção humana criadora é abstraída, por ser objeto de outros estudos, tais como os realizados pela Ciência Política ou pela Sociologia. A valoração do fato, da conduta tipificada em lei, apenas interferiu no momento da sua criação, não mais sendo levada em consideração. Ou seja, a concretização da norma jurídica, a união entre a prática do ato e a previsão abstrata do direito, ocorrerá, para este autor, independentemente de sua valoração atual pela sociedade.

Kelsen procurou especificar o objeto do estudo do direito, desconectando-o de qualquer interferência externa. A nós, juristas, caberia estudar apenas a validade formal da norma jurídica e o dever de atuação de acordo com o estipulado no comando legal. A pirâmide kelseniana explicita que normas infraconstitucionais somente serão formalmente válidas e, portanto, obrigatórias a todos os cidadãos, se não confrontarem as normas constitucionais, hierarquicamente superiores e situadas, portanto, no topo da pirâmide. A questão da justiça resta comprometida, conforme citação a seguir:

Normas valem. Sua *existência* específica é sua validade. Para que uma norma valha, a vontade do autor é apenas uma condição, mas não a razão essencial. Esta se localiza na competência normativa do autor, competência esta conferida por outra norma e assim por diante [...] Cada norma vale não porque seja justa, ou porque seja eficaz a vontade que a institui, mas porque está ligada a normas superiores por laços de validade, numa série finita que culmina numa norma fundamental [...] Kelsen, neste sentido, foi um ardoroso defensor da neutralidade científica aplicada à ciência jurídica. Sempre insistiu na separação entre o ponto de vista jurídico e o moral e político (grifos no original) (COELHO, 1997, p. 16-17).

A citação deixa claro que, para a *Teoria Pura do Direito*, uma norma jurídica não é “justa” ou “injusta”, mas “válida” ou “inválida”. Na pirâmide kelseniana, a estrutura de competências da Constituição Federal deve ser respeitada - o ordenamento jurídico é uma construção hierárquica de regras que mantêm entre si

uma relação de subordinação. A irregularidade da norma conduz à declaração de sua invalidade.

A neutralidade científica, calcada na descrição imparcial, portanto, baseia-se em duas delimitações: uma, de caráter epistemológico, impondo o estudo exclusivo da norma, sem a sua conexão com outras ciências. A outra, primeiramente fundada na elaboração da lei pelo Estado de maneira eqüidistante dos diferentes grupos sociais e, após, na não-valorização da lei ou da decisão judicial no momento da interpretação do direito, abstraídas da sociedade e de seus meios de produção.

Basil Bernstein (1996), autor inglês que trabalha com noções de poder e controle nas relações pedagógicas, conforme veremos adiante, expõe uma teorização que pode ser utilizada neste momento. O autor entende que relações de poder realizam classificações entre grupos (e mesmo no interior deles) e que quanto mais fortes essas diferenciações, mais individualizados seus componentes ficarão em relação aos demais. Exemplos que podem ser indicados são as separações entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso comum ou entre o conhecimento oriundo da cultura popular e o da cultura erudita – eles, a princípio, não se misturam, vivem independentemente uns dos outros, devido às suas especificidades. O autor afirma que:

Se as categorias [...] são especializadas, então cada categoria necessariamente tem sua própria identidade específica e suas próprias fronteiras específicas. O caráter especial, específico, de cada categoria é criado, mantido e reproduzido apenas se as relações entre as categorias, das quais uma dada categoria faz parte, são conservadas. O que deve ser conservado? *O isolamento entre as categorias*. É a intensidade do isolamento que cria um espaço no qual uma categoria pode se tornar específica. Se uma categoria quiser aumentar sua especificidade, ela tem que se apropriar dos meios de produzir o isolamento necessário, que é a condição prévia para adquirir sua especificidade. Quanto mais forte o isolamento entre categorias, mais forte será a fronteira entre uma categoria e outra e mais definido o espaço que qualquer categoria ocupa em relação a qual ela é especializada (itálico no original e sublinhado meu) (BERNSTEIN, 1996, p. 42).

Essa individualização impõe uma classificação forte ao campo do direito, individualizado em relação às demais categorias, tais como a História, a Antropologia ou a Economia, como observamos no pensamento kelseniano. Esse isolamento determina uma voz específica para cada campo, e sua particularização é construída através das diferentes características de uns e outros.

A total separação entre o reconhecimento da validade da norma jurídica e o substrato social é, portanto, um instrumento utilizado pela teoria positivista para manter o isolamento do direito em relação aos demais campos, excluindo de sua interpretação qualquer outro elemento que não decorra da leitura formal da regra ou do sistema jurídico sob análise. A interpretação da norma privilegiará métodos abstraídos da moral ou da política, tais como o gramatical e o sistemático, através de regras técnicas de linguagem e de remissões às demais normas constantes no sistema jurídico.

Uma vez elaborada a norma jurídica, reconhecida sua validade e realizada sua interpretação pelos profissionais do direito, nos moldes expostos acima, a sua imposição é garantida pelo monopólio da força física pelo Estado, visando a segurança coletiva e a paz na comunidade. A vingança pessoal, por conseguinte, é vedada em nosso sistema jurídico, apesar de serem mantidas algumas exceções, como a legítima defesa. O ente estatal detém em suas mãos a possibilidade de aplicação do sistema de sanções e coerções, tal como a efetivação da sanção restritiva de liberdade por intermédio do sistema penitenciário ou a aplicação da pena de multa por descumprimento contratual. Para isso, utiliza-se da violência se assim entender necessário para a manutenção da regra de direito e da ordem pública.

Por tudo isso, o antropólogo jurídico Norbert Rouland (2003, p. 108), em seu livro *Nos Confins do Direito*, entende: “o que o Estado *moderno* erradicou não foi a violência nem a vingança, mas o *sistema vindicativo*”³ (itálico no original). Nesse sentido, a afirmação de Kelsen (1996, p. 41):

A paz do Direito, porém, é uma paz relativa e não uma paz absoluta, pois o Direito não exclui o uso da força, isto é, a coação física exercida por um indivíduo contra o outro. Não constitui uma ordem isenta de coação, tal como exige um anarquismo utópico. O Direito é uma ordem de coerção e, como ordem de coerção, é – conforme o seu grau de evolução – uma ordem de segurança, quer dizer, uma ordem de paz.

Podemos notar, assim, que o direito tem-se estruturado sobre certos paradigmas: classificação forte do direito frente aos demais campos do conhecimento, neutralidade na escolha dos fatos a serem considerados pelo direito

³ Por sistema vindicativo o autor entende a organização social da vingança, como a prática das *vendettas* ou a estipulação de penalidade pela própria comunidade, independentemente do ordenamento jurídico estatal (p.ex., o linchamento).

e neutralidade, novamente, no momento de sua elaboração e aplicação, validade formal da norma jurídica e monopólio da força física pelo Estado. A esses fundamentos positivistas some-se a igualdade formal de todos os cidadãos perante a lei e a atribuição da cidadania a todas as pessoas, reunidas por aquilo que têm em comum (território, linguagem e etnia, por ex.). Stephen Stöer, Antonio Magalhães e David Rodrigues (2004, p. 78) alertam para esse entendimento: “[...] essa construção da inclusão com base naquilo que as pessoas partilham, no que têm em comum, conduziu inevitavelmente a diferentes formas de exclusão econômica, social, política e cultural”.

Tal afirmação baseia-se no fato de que a igualdade formal não pressupõe a igualdade material – ao contrário, para alguns críticos, o objetivo do princípio da igualdade jurídica é o de ocultar a desigualdade real dos agentes econômicos. Paulo Freire (1981, p. 163-164) fala sobre o mito dessa igualdade:

[...] o mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando doce de banana e goiaba é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica [...] O mito da igualdade de classe, quando o “sabe quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias.

Esses paradigmas traduzem o sistema jurídico como árbitro e garantidor da pacificação social, responsável por organizar uma comunidade onde todos seriam iguais, impondo a paz através da força. O culto à lei, ao direito estatal e à sua sanção e coerção, encontram-se fortemente presentes no pensamento jurídico ocidental. Nas palavras de Norbert Rouland:

O direito não chega até a solicitar as cores para tornar-se mais imperativo? Preta é a roupa dos magistrados e dos auxiliares de justiça, escura as forças da polícia. Cores que fazem eco ao preto do uniforme do árbitro e da batina do padre. Todas essas personagens estão aí para lembrar a regra e, se preciso, forçar sua observação. O fúnebre não está longe. Mas também o vermelho, a cor de que gosta o poder (pensemos nos púrpuras imperial e cardinalício, nos diversos tapetes vermelhos): os magistrados das altas jurisdições se revestem dele; ele colore a capa da maior parte dos códigos franceses; deu seu nome aos sinais de trânsito que prescrevem parar [...] O direito se impõe até à nossa retina (ROULAND, 2003, p. 06-07).

O estudo do sistema jurídico, com o tempo, me fez indagar sobre a garantia jurídica da igualdade e da paz social. De que forma um conjunto normativo estatal, em uma economia de mercado, poderia implementar tais objetivos? Estaria na essência do direito a superação das diferenças entre as classes sociais? Como

observamos, a *Teoria Pura do Direito* desconecta o conceito de direito da realidade econômica e social do território em que vigora determinado sistema normativo. Assim, para formular essas perguntas, meu marco de análise deverá retroceder, alcançando não a estrutura jurídica posta em nosso Estado, mas as finalidades e motivos pelas quais foi, de início, elaborada.

3.2 DIREITO COMO SISTEMA DE NORMAS GARANTIDOR DA ESTRUTURA ECONÔMICO-SOCIAL

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que teve forte influência no pensamento kelseniano, afirma que o direito tem por fim a garantia da liberdade a todos os cidadãos. Nas suas palavras, “o domínio do direito é o espírito em geral; aí, a sua base própria, o seu ponto de partida, está na vontade livre, de tal modo que a liberdade constitui a sua substância e o seu destino e que o sistema de direito é o império da liberdade realizada” (HEGEL *apud* FLINCKINGER, 2003, p. 15). Segundo Atílio Borón (2003, p. 73), o autor alcança o seu objetivo de:

[...] apresentar o Estado – o Estado burguês e não qualquer Estado – como a esfera superior da eticidade e da racionalidade, como o âmbito onde se desenvolvem as contradições da sociedade civil. Em suma, um Estado cuja “neutralidade” na luta de classes se materializa na figura de uma burocracia onisciente e isolada dos sórdidos interesses materiais em conflito, tudo o que lhe faculta aparecer como o representante dos interesses universais da sociedade e como a encarnação de uma juridicidade despojada de toda contaminação classista (aspas no original).

Note-se, entretanto, que “por liberdade queremos dizer, sob as condições de produção burguesas atuais: mercado livre, venda livre e compra livre” (MARX e ENGELS, 1998, p. 35). Percebendo o direito de uma forma mais crítica, diversos autores o compreendem como um intermediador de conflitos, estando sua mediação fundamentada em valores estabelecidos pelo *legislador*, sendo “sempre parcial, por traduzir a ideologia do poder legiferante” (AGUIAR, 1990, p. XVII).

Michael Apple (2002, p. 03) ressalta essa contingência histórica da construção da cultura hegemônica na citação a seguir:

Devemos ter sempre presente que as lutas culturais não são um epifenômeno. Elas são importantes e são-no nas instituições em toda a sociedade. Para que os grupos dominantes possam exercer a sua liderança, é necessário que um vasto número de pessoas acredite que as

representações da realidade veiculadas pelas pessoas com mais poder económico, político e cultural fazem mais sentido do que as restantes alternativas. Os grupos dominantes exercem a sua liderança relacionando essas representações com os elementos de bom senso das pessoas e modificando o sentido profundo de conceitos fundamentais e das respectivas estruturas de sentimentos que fornecem as referências para as nossas esperanças, receios e sonhos na sociedade.

Karl Marx realiza sua crítica ao pensamento hegeliano em sua obra *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1985), desconstruindo a ideia de um Estado neutro e mediador de conflitos entre os cidadãos. A conexão entre estrutura e superestrutura é o ponto de partida para a compreensão dessa análise.

A estrutura abrange duas relações, a relação de propriedade e, conseqüentemente, de domínio dos meios de produção e do trabalhador, e a de apropriação real, oriunda da combinação dos meios de produção e dos trabalhadores na produção económica (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1994, p. 446-449). Por sua vez, a superestrutura é formada por relações sociais, jurídicas, políticas e culturais, oriundas do Estado Capitalista. Dentre as duas, a primeira é, em última análise, a instância reguladora:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura económica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência (sublinhado meu) (MARX, 2003, p. 05).

O confronto com Hegel torna-se inevitável. Marx liga, irreparavelmente, o direito estatal às relações de produção. O Estado liberal, como representante das classes dominantes, organiza o sistema jurídico dentro de seus moldes, o qual seria garantidor de uma determinada organização das forças de produção, no caso em análise, do sistema de mercado. E, uma vez que a propriedade privada é um dos pressupostos desse sistema, uma das grandes funções do direito seria preservá-la de quem quer que tenha interesse em sua violação. Nas palavras de Hans-Georg Flickinger (2003, p. 12-13):

Orgulhamo-nos de um sistema de direito que garante a todos a liberdade e igual chance de participar, tanto nos bens comuns e decisões políticas, quanto na construção do espaço social do mundo da vida. Até hoje, nenhuma outra sociedade conseguiu instaurar estrutura de liberdade tão abrangente quanto a nossa. Por outro lado, é inegável que essa mesma sociedade alcança estágio de disparidade social extremo. Frente à miséria crescente de vários segmentos da população, chega-se, por vezes, ao limiar de severos conflitos sociais na formação de movimentos que fogem à integração no corpo formal da sociedade na qual se observam, simultaneamente, processos globais de migração de capitais e riquezas, aparentemente desenraizadas dos seus contextos “naturais” de produção (isto é, dos lugares da criação de valores e bens materiais) (aspas no original).

Flickinger (2003) evidencia, na citação acima, a contradição entre o direito formalizado pelo Estado e a realidade sócio-econômica na contemporaneidade. O autor demonstra que a liberdade de todos os cidadãos, fundamento do Estado moderno, e formalmente garantida pelo direito liberal, exclui a possibilidade de o mesmo direito reger juridicamente o que ele denomina de “jogo material-econômico”. Dessa impossibilidade de conjugação, surge o paradoxo analisado pelo autor em sua obra *Em Nome da Liberdade*.

Segundo Flickinger, Hegel entende a expressão da vontade humana como pressuposto da liberdade, tal como pode ser visto em um acordo de vontades para a elaboração de um contrato de compra e venda, por exemplo. Uma vez que o direito seria instrumento para a garantia da liberdade, onde não houvesse vontade humana consciente, não haveria possibilidade de imposição de regramentos jurídicos. Daí os diversos vícios de vontade contratuais, previstos no Código Civil Brasileiro (CCB)⁴. Nas palavras do autor:

Em consonância com o auto-entendimento da consciência moderna, a sociedade liberal pressupõe que todos os indivíduos, em princípio, sejam capazes de tomar seu destino nas próprias mãos, impondo ao seu ambiente os próprios interesses como fio condutor do agir. Conseqüentemente, cada um deveria conquistar espaço suficiente para apropriar-se, livremente, do mundo material e social. Ao sistema do direito liberal caberia, portanto, a função de instância estruturadora desses espaços. Nada mais natural do que aceitar, imediatamente, as configurações jurídicas como apoio por excelência, por meio do qual cada pessoa poderia, não apenas reivindicar sua liberdade, mas também vê-la assegurada (FLICKINGER, 2003, p. 18-19).

⁴ São eles: Erro ou Ignorância (art. 138 a 144); Dolo (art. 145 a 150); Coação (art. 151 a 155); Estado de Perigo (art. 156); Lesão (art. 157); Fraude Contra Credores (art. 158 a 165) e Simulação (art. 167). Aos vícios contratuais estão previstas as penas de nulidade (art. 166) e anulabilidade (art. 171 e 178) dos contratos realizados.

A questão sob enfoque surge, assim, quando os homens encontram-se sujeitos a situações que lhes retiram essa voluntariedade, tais como as regras do *jogo material-econômico*, arena onde é desenvolvida a busca pela sobrevivência. De que maneira será possível a conciliação do direito à liberdade individual com o *mundo da necessidade*, na realidade social de um sistema de produção fundamentado nas diferenças entre classes e na formação das consciências própria de um sistema liberal, o qual exclui o desenvolvimento da autonomia e da crítica devido ao processo de alienação dos homens?

A alienação do homem decorre da sua *coisificação* pelo processo de produção capitalista. O trabalhador é igualado à mercadoria, ambos sendo fonte de rendimento ao sistema. “A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar os homens em indivíduos” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 62-63).

Marx (2005) descreve essa alienação em três níveis de aprofundamento. A mercadoria, após sua produção pelo trabalhador, torna-se independente deste, colocando-se fora do seu alcance. O produtor não percebe na coisa produzida, inacessível ao seu poder aquisitivo, traços que a conectem a ele, ela torna-se um *ser estranho* a sua realidade.

Em um segundo nível, o trabalhador aliena-se da sua própria atividade laboral:

[...] o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é *trabalho forçado*. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades. O trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de martírio [...] Finalmente, a exterioridade do trabalho para o trabalhador transparece no fato de que ele não é o seu trabalho, mas o de outro, no fato de que não lhe pertence, de que no trabalho ele não pertence a si mesmo, mas a outro (grifos no original) (MARX, 2005, p. 114).

O processo de reificação impõe, inclusive, a alienação do homem da espécie humana. Ele perde a autonomia, a capacidade de pensamento crítico sobre o mundo em que vive. Uma vez entendida a liberdade como sinônimo de autoconsciência, ocorre uma desumanização do trabalhador. É por isso que Adorno e Horkheimer (1985, p. 30) afirmam que “a venda sobre os olhos da Justiça não significa apenas que não se deve interferir no direito, mas que ele não nasceu da liberdade”.

Nessa dupla face da sociedade civil, onde concorrem a redução dos homens a *unidades quantificadas* e a liberdade garantida pelo direito, Flickinger (2003, p. 29) não vislumbra possibilidade de composição de interesses:

Uma abordagem exclui a tematização explícita da outra. É essa a razão que faz com que a sociedade civil seja interpretada sempre como espaço constituído de modo contraditório. Sua leitura só se torna possível ao assumir-se um outro ponto de vista. Qualquer que seja o caminho escolhido, sempre estaremos na situação incômoda de não poder tematizar a outra face a partir da terminologia por nós usada. As duas leituras se excluem, embora só juntas representem a verdade da sociedade civil. Sua dialética consiste, portanto, numa leitura que, ao ser realizada, indique ou aponte o lado por ela não-tematizável. Pois a sociedade civil, descrita a partir do ponto de vista da liberdade efetuada, deixa transparecer a falta de referência à integração das pessoas na racionalidade econômica coisificadora; e uma sua descrição a partir do ponto de vista da coisificação econômica deixa transparecer a impossibilidade de avaliar a integração conscientemente escolhida das pessoas no âmbito coletivo.

Após essas considerações, volto aos meus questionamentos iniciais⁵. O sistema jurídico estatal, resta claro, não contempla, em sua essência, a superação das diferenças econômicas subjacentes à sociedade. O direito à liberdade, formalmente garantido pelo Estado liberal, não pode ser materialmente implementado em um sistema de mercado, tal como o que vivemos. A paz, imposta à força pelo direito estatal, se esvai frente à barbárie que presenciamos cotidianamente.

Devo, portanto, reelaborar as questões apresentadas. Partindo do pressuposto de que o direito estatal possui características tais como a parcialidade, a manutenção das desigualdades de classe e a utilização da força física, via sistema de sanções e coerções, será possível pensarmos em outro sistema de regras jurídicas, mais justo e igualitário? Se assim o for, será concebível encontrarmos alguma racionalidade emancipatória nesse conjunto de normas a ser aplicado *dentro do sistema capitalista sobre o qual se estrutura o Estado moderno?*

3.3 DIREITO COMO CONJUGAÇÃO DAS RACIONALIDADES INSTRUMENTAL E EMANCIPATÓRIA

O conceito de racionalidade emancipatória só pode ser apreendido se considerado juntamente com o de racionalidade instrumental. A razão ocidental, formada por ambas, construiu-se, para Theodor W. Adorno e Max Horkheimer

⁵ Conforme expostos na p. 27-28.

(1985), na *Dialética do Esclarecimento*, desde os antigos mitos da Grécia clássica. Na *Odisséia*, Ulisses, com o objetivo de atravessar incólume o território habitado pelas sereias, se fez amarrar no mastro do navio a fim de não se lançar ao mar e ser morto por elas, ao mesmo tempo que seus companheiros de jornada remavam com os ouvidos protegidos por cera de modo a não ouvir o canto desses seres míticos.

Os autores defendem ser esta uma demonstração, ainda incipiente, da racionalidade ocidental, mesmo que contida no mito. Ulisses impôs seu domínio sobre a natureza, configurada nas sereias, e sobre seus companheiros, impedidos de ouvir o canto, uma vez que deveriam conduzir o barco em segurança no retorno ao lar. A divisão entre o domínio, impotente frente aos seus impulsos naturais, e a alienação, separada dos prazeres sensoriais, estruturou toda a razão humana moderna e, conseqüentemente a razão jurídica que dela faz parte. Nas palavras dos autores:

[...] Todo esclarecimento burguês está de acordo na exigência de sobriedade, realismo, avaliação correta de relações de força. O desejo não deve ser o pai do pensamento. Mas isso deriva do fato de que, na sociedade de classes, todo o poderio está ligado à consciência incômoda da própria impotência diante da natureza física e de seus herdeiros sociais, a maioria. Só a adaptação conscientemente controlada à natureza coloca-a sob o poder dos fisicamente mais fracos [...] O astucioso só sobrevive ao preço de seu próprio sonho, a quem ele faz as contas desencantando-se a si mesmo bem como aos poderes exteriores. Ele jamais pode ter o todo, tem sempre que saber esperar, ter paciência, renunciar [...] Ele tem que se virar, eis aí sua maneira de sobreviver, e toda a glória que ele próprio e os outros aí lhe concedem confirma apenas que a dignidade de herói só é conquistada humilhando a ânsia de uma felicidade total, universal, indivisa (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 62-63).

A razão instrumental, portanto, é aquela que tem por finalidade o domínio da natureza e de outros homens. Ela força o conformismo, submete à sua vontade através da coerção social. E, inevitavelmente, leva à barbárie, a qual abrange “[...] o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura [...]” (ADORNO, 2000, p. 117).

Por outro lado, a razão emancipatória é aquela que constrói a autoconsciência do homem, que permite seu crescimento pessoal e intelectual, pautada pela crítica ao mundo que o cerca e pela sua própria *práxis* social. O conhecimento técnico-formal, sob essa perspectiva, perde a sua primazia:

[...] aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais (sublinhado meu) (ADORNO, 2000, p. 151).

Não há como eliminar uma das faces da razão sem descaracterizá-la como um todo. O pensamento humano e a atuação do indivíduo na sociedade sempre serão fundamentados por ambas as racionalidades, que são lados complementares da mesma realidade. Os autores, entretanto, detectam a razão instrumental como reguladora dessa relação no Estado moderno e concluem que a barbárie social que presenciamos é decorrente da predominância da imposição do domínio sobre o desenvolvimento da razão emancipatória.

É necessário reconhecer que o próprio direito estatal possui algumas características dessa razão emancipatória. Miguel Reale (2007), responsável pela elaboração da *Teoria Tridimensional do Direito* – aquela que afirma que direito é fato, valor e norma⁶ -, entende que a norma jurídica não advém preponderantemente da lei escrita, tal como prega o direito positivista, mas de diversas fontes reconhecidas, ou não, pelo Estado, como o costume jurídico⁷, a jurisprudência⁸, os contratos entre particulares e regras de comunidades e grupos específicos. Na sua aplicação, seja pelo magistrado, seja por qualquer outro intérprete, o valor social é imprescindível para que exista direito. Assim, diferentemente da versão kelseniana, o valor social não existe apenas no momento da elaboração da norma escrita, da escolha do fato social a ser normatizado, mas incide igualmente quando da decisão final do litígio.

O conceito de direito para o autor citado é muito mais amplo e inclusivo, uma vez que substitui a primazia do princípio da igualdade pelo princípio da proporcionalidade, levando em consideração as características específicas dos envolvidos no caso concreto. Vai ao encontro desse pensamento a seguinte afirmação de Boaventura de Sousa Santos: “as pessoas e os grupos sociais têm o

⁶ Para Reale (2007), o direito faz a norma por meio dos valores sociais.

⁷ O costume jurídico é uma norma advinda de práticas sociais cotidianas e reconhecidas pelo direito, como o cheque pós-datado, por exemplo (REALE, 2007).

⁸ A jurisprudência, segundo Reale (2007), traduz as decisões repetidas dos tribunais de justiça sobre a mesma matéria de direito (como o reconhecimento, pelos tribunais, das uniões homoafetivas).

direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 56.).

Além disso, o direito deve ser direcionado ao alcance do bem comum visto como “uma estrutura social na qual sejam possíveis formas de participação e de comunicação de todos os indivíduos e grupos” (REALE, 2007, p. 59). Nesse sentido, ressalto a afirmação de Antônio Carlos Wolkmer (2006, p. 118): “em uma sociedade composta por comunidades e culturas diversas, o pluralismo fundado numa democracia expressa o reconhecimento dos valores coletivos materializados na dimensão cultural de cada grupo e de cada comunidade.”

Somando-se a isso, existe hoje o que se denomina de *uso alternativo do direito*, o qual não se confunde com o movimento denominado de *Direito Alternativo*⁹, este realizado fora dos limites do direito oficial. Aquele defende penas alternativas à prisão e dá maior ênfase à conciliação do que ao litígio, como no exemplo da mediação em Direito de Família. Cito as palavras de Norbert Rouland (2003, p. 137):

A ordem negociada [...] visa extinguir os conflitos buscando prioritariamente o restabelecimento da paz. A oralidade, porque pode aproximar melhor que o escrito e corresponde a relações face a face, é frequentemente empregada pelos participantes. O direito não é abandonado, mas serve sobretudo de ponto de referência, de modelo flexível às situações concretas [...] A ordem negociada, que talvez desenhe o nosso futuro, corresponde evidentemente às concepções de muitas sociedades não ocidentais, pois nossa própria tradição nos habituou mais à *ordem imposta*. Nela os litígios são resolvidos pelas instituições judiciárias. Estas se empenham em estabelecer as responsabilidades de cada qual aplicando regras escritas, gerais e impessoais, preexistentes ao conflito (itálico no original).

Entretanto, a percepção de que o direito estatal é fundado sobre a instrumentalidade do sistema de mercado, conforme demonstrado anteriormente, nos faz procurar pela existência de regras outras, construídas, talvez, pela própria sociedade em sua auto-regulação. A diversidade de regramentos existentes no interior de comunidades, elaborados a partir das experiências e dificuldades locais, nos faz ampliar o conceito de direito, ultrapassando as fronteiras impostas pelo sistema jurídico estatal, excluindo, assim, a tradicional concepção do direito como artefato exclusivo do Estado. Do contrário:

⁹ Onde o juiz de direito, ao reconhecer que a aplicação da norma jurídica no caso concreto pode causar injustiça a uma das partes, deixa de aplicar o direito estatal e cria outra norma que entende ser mais adequada à solução do litígio. Tal decisão, portanto, vai de encontro ao direito oficial.

(...) tal posicionamento equivale a deduzir todo Direito de certas normas, que supostamente o exprimem, como quem dissesse que açúcar “é” aquilo que achamos numa lata com a etiqueta açúcar, ainda que um gaiato lá tenha colocado pó-de-arroz ou um perverso tenha enchido o recipiente com arsênico (LYRA FILHO, 2006, p. 30).

Inúmeras vezes o “recipiente” da norma jurídica estatal, como já ponderado, surge repleto de regramentos elaborados de forma parcial, representando apenas uma parcela, pequena, da sociedade. A coerção exercida pelo direito sobre as classes dominadas, a maioria dos cidadãos, impõe o desenvolvimento de estratégias de sobrevivência. Por vezes, o que Roberto DaMatta (1986, p. 98-99) denomina de *jeitinho*, ou o *modo de navegação social brasileiro*:

[...] somos um país onde a lei sempre significa o “não pode!” formal, capaz de tirar todos os prazeres e desmanchar todos os projetos e iniciativas. De fato, é alarmante constatar que a legislação diária do Brasil é uma regulamentação do “não pode”, a palavra “não” que submete o cidadão ao Estado sendo usada de forma geral e constante. Ora, é precisamente por tudo isso que conseguimos descobrir e aperfeiçoar um modo, um jeito, um estilo de navegação social que passa sempre nas entrelinhas desses peremptórios e autoritários “não pode!”. Assim, entre o “pode” e o “não pode”, escolhemos, de modo chocantemente antilógico, mas singularmente brasileiro, a junção do “pode” com o “não pode”. Pois bem, é essa junção que produz todos os tipos de “jeitinhos” e arranjos que fazem com que possamos operar um sistema legal que quase sempre não tem nada a ver com a realidade social (aspas no original e sublinhado meu).

O que ocorre, na situação exposta por DaMatta, é uma recontextualização das normas jurídicas pela sociedade, que adapta o regramento às suas necessidades concretas. Novamente cabe aqui utilizar conceitos de Bernstein (1996). A recontextualização é própria da relação pedagógica, como veremos detalhadamente adiante. Entretanto, vou me amparar nesse conceito e retirá-lo do seu espaço de origem, aproveitando-o para a compreensão do presente tema. O movimento recontextualizador ocorre quando interpretamos um texto elaborado por outra pessoa ou entidade e o ajustamos à nossa realidade. O texto final, portanto, não é igual ao texto original:

Quando um texto é apropriado por agentes recontextualizadores, atuando em posições deste campo, ele, geralmente, sofre uma transformação antes de sua recolocação. A forma dessa transformação é regulada por um princípio de *descontextualização*. Este processo refere-se a mudanças no texto, na medida em que ele é deslocado e recolocado. Este processo assegura que o texto não seja mais o mesmo texto: 1. O texto mudou sua

posição em relação a outros textos, práticas e situações. 2. O próprio texto foi modificado por um processo de seleção, simplificação, condensação e elaboração. 3. O texto foi reposicionado e refocalizado (grifos no original) (BERNSTEIN, 1996, p. 270).

Outras vezes, a comunidade local, ao invés de recontextualizar o direito oficial, cria suas próprias regras, independentes da regulação estatal. Tal tema é recorrente na literatura relativa à Sociologia e à Antropologia Jurídicas, como o exposto a seguir, onde se reconhece que, se as sociedades são sociologicamente plurais, da mesma forma serão juridicamente plurais:

A ordem jurídica estatal não é a única, como se crê e com muita freqüência é ensinado: ela encima ordens jurídicas infra-estatais (as dos grupos secundários) ou se avizinha delas e se inclina diante das ordens jurídicas supra-estatais [...] Portanto, o pluralismo jurídico permite superar a problemática do Estado de direito ao afirmar que o Estado não tem o monopólio da produção do direito oficial. Para o antropólogo, a limitação jurídica do Estado não pode ser oriunda do próprio Estado, por intermédio de um direito cujo domínio ele conserva de todos os modos. No plano interno, ela vem mesmo da sociedade, da qual se deve reconhecer que produz sistemas de direito [...] Porém, mais ainda do que a constatação da pluralidade das ordens jurídicas, conta a da interação delas: essas ordens não são mônadas. Elas se enredam no funcionamento concreto dos diversos sistemas de regulação [...] (sublinhado meu) (ROULAND, 2003, p. 173-174).

A respeito do chamado pluralismo jurídico, Boaventura de Sousa Santos (2002) desenvolveu uma pesquisa em uma favela do estado do Rio de Janeiro, na década de 1970. O autor reconhece que “existe uma situação de pluralismo jurídico sempre que no mesmo espaço geopolítico vigoram (oficialmente ou não) mais de uma ordem jurídica” (SANTOS, 2002, p. 87). Constatou que nesse local, o qual denominou ficticiamente de Pasárgada, concorriam dois tipos de sistemas de regramento: o direito estatal e o direito construído pela própria comunidade local, versando, preponderantemente, sobre a regulação da propriedade territorial não reconhecida pelo Estado, com um objetivo declaradamente emancipatório.

Apesar de Santos entender que esse tensionamento entre direito oficial e informal é regulado, principalmente, pelo primeiro, havendo um reflexo da desigual relação de classes que refletem seus interesses em um e outro direito, podemos reconhecer a dupla face da razão humana: a racionalidade instrumental e a racionalidade emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). A esse respeito, a teorização de Santos sobre o conhecimento-regulação e o conhecimento-

emancipação é comparável a essa análise de Adorno e Horkheimer sobre os pólos da racionalidade moderna.

Santos (2001b) correlaciona o conhecimento-regulação com a modernidade, ou paradigma dominante, estruturada sobre as bases de uma ciência que se autodenomina neutra, exata, instrumental, regulada por leis gerais (homogenizadora, portanto) e que recusa o *status* científico a qualquer conhecimento que não possua suas regras metodológicas, separando as ciências humanas (menos científicas) das ciências naturais (dotadas de maior rigor científico). O autor observa que estamos passando por uma fase de transição para o que ele denomina de pós-modernidade de oposição, ou paradigma emergente, a qual identifica com o conhecimento-emancipação, mais aberto e flexível, que considera as realidades específicas dos sujeitos e reconhece a importância dos saberes cotidianos, os quais denomina de senso comum¹⁰.

Ele propõe, portanto, uma mudança na regulação dessas racionalidades através do desenvolvimento de uma forma de conhecimento onde prepondere a autoconsciência crítica do sujeito, na citação a seguir:

Da perspectiva do pós-moderno de oposição que proponho aqui, a opção epistemológica mais adequada à fase de transição paradigmática em que nos encontramos reside na revalorização e reinvenção de uma das tradições marginalizadas da modernidade ocidental: o conhecimento-emancipação. Não é fácil formular uma tal opção e ainda o é menos segui-la. Não devemos esquecer-nos de que, dada a hegemonia do conhecimento-regulação, a solidariedade é hoje considerada uma forma de caos e o colonialismo uma forma de ordem. Assim, não podemos prosseguir senão pela via da negação crítica (SANTOS, 2001b, p. 81).

Por todo o exposto, as questões anteriormente reelaboradas¹¹ nos remetem ao entendimento de que o direito não se reduz àquele produzido pelo Estado, mas ocupa um lugar muito mais abrangente nas relações sociais. Essas regras localmente produzidas e conectadas com a realidade comunitária que regulam, têm, muitas vezes, características emancipatórias explícitas.

Apesar de tais normas serem aplicadas no interior de um sistema de mercado que, por essência, é contraditório, são instrumentos necessários ao desenvolvimento da solidariedade social, ainda que de maneira frágil e incipiente. Devemos reconhecer, a partir dessa compreensão mais ampla do direito, que a

¹⁰ As características da pós-modernidade de oposição serão indicadas mais adiante neste texto.

¹¹ Conforme expostas na p. 32.

conexão do campo jurídico com o do seu ensino abre possibilidades de mudanças nos pólos da racionalidade moderna, permitindo maior desenvolvimento da sua razão emancipatória, conforme veremos a seguir.

Algumas palavras antes de concluir esta parte do texto. Boaventura de Sousa Santos é um renomado sociólogo e jurista cujo objetivo último é o estudo sobre a transição paradigmática da modernidade para a pós-modernidade. Existem, entretanto, críticas que faz à teoria marxista que, a meu ver, não procedem, ainda que eu tenha consciência de que tais críticas sejam compreensíveis quando dirigidas a leituras mecanicistas das obras de Marx, tais como as althusserianas. Refiro-me, por exemplo, à qualificação de que Marx trabalha sobre um pensamento econômico determinista e reducionista (SANTOS, 1999, p. 36-38), como bem relata José Paulo Netto (2004).

Apesar disso, entendo que as contribuições do sociólogo português sejam fundamentais para o tema que aqui proponho. As conexões com a obra de Marx são muitas: o reconhecimento do substrato econômico, regulador da sociedade; o conhecimento total e interdisciplinar do objeto estudado; a predisposição crítica ao pensamento hegemônico e perpetuador das desigualdades sociais.

4 ENSINO JURÍDICO: RAZÃO INSTRUMENTAL/CONHECIMENTO-REGULAÇÃO E RAZÃO EMANCIPATÓRIA/CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO

Talvez o caminho para se recuperar o Direito e seu ensino como forma de libertação, colocando-o a serviço de toda a sociedade [...] esteja na construção de discursos marginais – avessos ao padrão de normalidade dominante – que consigam, a partir da proposição de novos universos simbólicos, criar utopias e caminhar no sentido de efetivá-las (RODRIGUES, 2000, p. 29).

O entendimento que apresento aqui é o de que o ensino jurídico deve suscitar uma visão de mundo contra-hegemônica, ou seja, avessa “ao padrão de normalidade dominante” mantido pela teoria positivista, conforme afirma Horácio Wanderlei Rodrigues. Para tanto, inicio com a discussão sobre o ensino jurídico tradicional, conectado à visão do direito como norma garantidora da paz e da liberdade social, defendida, como visto anteriormente, por Georg W. F. Hegel e Hans Kelsen.

A reflexão sobre novas formas de estabelecer relações pedagógicas a partir de um conhecimento mais amplo e crítico do direito encontra-se fundamentada, especialmente, no pensamento de Theodor W. Adorno, tanto na obra *Educação e Emancipação* quanto com seu trabalho em colaboração com Max Horkheimer, na já referida *Dialética do Esclarecimento*. Da mesma forma, a conexão do ensino jurídico com o *Paradigma Dominante* e com o *Paradigma Emergente* é realizada tendo por base as obras de Boaventura de Sousa Santos, especialmente *Um Discurso sobre as Ciências, A Crítica da Razão Indolente e Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*, esta última em que ele consta como organizador.

Trago também contribuições do sociólogo da educação Basil Bernstein, o qual entende serem as instituições de ensino responsáveis pela garantia de alguns direitos aos alunos, pré-requisitos indispensáveis à democracia social. Seus conceitos de poder e controle sociais, classificação, enquadramento, códigos e dispositivo pedagógico, entre outros, encontram-se em diversas obras do autor, tais como *A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle*,

Pedagogia, Control Simbólico e Identidad e nas entrevistas que concedeu à Joseph Solomon e a Mercè Espanya e Ramón Flecha, aqui utilizadas.

4.1 CONCEPÇÕES POSITIVISTA E EMANCIPATÓRIA DO DIREITO NO ENSINO JURÍDICO

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 razão instrumental, com o poder de controlar a natureza e os homens, encontra no direito um importante veículo.

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, como já observei, 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. E, com isso, possibilitar a inversão dos pólos da racionalidade do conhecimento jurídico, tal como o que segue:

Para que se possa mudar estruturalmente o ensino jurídico é necessário mudar antes a própria ciência do Direito e, conseqüentemente, a própria concepção do que é Direito. É necessário mudar o paradigma dominante na ciência do Direito, pois só assim poder-se-á alterar efetivamente o seu ensino, que é ao mesmo tempo reproduzidor e realimentador dos saberes por ela produzidos (RODRIGUES, 2000, p. 27).

A conexão entre a teoria jurídica, o conceito de direito e as opções realizadas na elaboração do currículo e na relação pedagógica em sala de aula é bem ressaltada por Maria Cecília Lorea Leite (2003, p. 118):

[...] há uma relação entre os dois campos – do Direito e do Ensino Jurídico – bem como existe a possibilidade de processos de transformação de textos e de relações que não podem ser desconsiderados. Assim, em meu entendimento, a pesquisa sobre Ensino Jurídico não pode ser realizada de forma dissociada do Campo do Direito.

O ensino jurídico, tal qual o direito, nasceu marcado por características da modernidade, especialmente as da igualdade, da neutralidade e da imparcialidade (KIPPER, 2000). A defesa da igualdade formal entre as partes processuais, da neutralidade do sistema jurídico como garantidor dos direitos a todos os cidadãos e,

portanto, da sua imparcialidade no momento da elaboração e da aplicação da lei, corresponde à imposição de uma linguagem jurídica erudita e hermética, pretensamente compartilhada por todos os discentes, de um currículo fortemente classificado, com componentes curriculares isolados, pouco afeitos à interdisciplinaridade¹² e à realidade concreta da sociedade.

O pluralismo jurídico é uma realidade não investigada, nem mesmo admitida, em nossas academias. A possibilidade de um direito que não o oficial, cuja finalidade não seja a guarda do sistema econômico subjacente à sociedade, é impensável. Mesmo o uso alternativo do direito é desconsiderado pela mesma academia. O âmago do ensino jurídico continua sendo a neutralidade, a garantia de paz e liberdade e o sistema de sanções e coerções, que o direito oficial, em sua maioria, representa.

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 regularem 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. Observando tal entendimento, a limitação do direito ao Estado e a correspondente supressão da análise do pluralismo jurídico pelas academias, são sintomáticas: a manutenção da

¹² Ou seja, à conexão entre os diversos componentes curriculares através do compartilhamento de conteúdos. A transdisciplinaridade vai além no sentido de que parte do pressuposto da não existência de disciplinas, mas de eixos temáticos. O ensino jurídico não prima por nenhuma das duas.

ordem oficial deve ser preservada a qualquer preço, mesmo que este seja o desconhecimento da realidade social.

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

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 (itálico no original e sublinhado meu).¹³

Essa regulação da distribuição de poder é perpetrada de diversas formas dentro das academias de direito. Existem, segundo Aline Kipper (2000), basicamente três características do modelo hegemônico do ensino jurídico (o conhecimento-regulação): a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade. Os conteúdos ministrados não possuem conexão com a realidade prática e cotidiana, tanto da sociedade quanto dos alunos, que os recebem como verdades inconteste. A abstração do conhecimento da concretude da vida impede a compreensão real do objeto estudado, restando apenas a teorização, sob o domínio do professor. A cultura erudita e acadêmica, portanto, ocupa posição de destaque, sendo, na maioria das vezes, o único discurso legítimo.

Assim, a figura do professor é a detentora do saber específico do seu componente curricular. Este é considerado individualmente, sem existir o indispensável diálogo entre os diversos conhecimentos, jurídicos ou não, os quais serão exigidos futuramente na prática profissional. O cotidiano do profissional

¹³ No original em espanhol: *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.

A tradução desta citação, assim como das demais desta obra, foi realizada por mim.

jurídico, como de resto o cotidiano de todo profissional, não segmenta ou estratifica os conhecimentos. Decorre daí o reforço realizado pelo ensino jurídico da condição de alienação do aluno, a sua desconexão com o substrato material da sociedade e a conseqüente falta de identificação com os conteúdos estudados, a impossibilidade do desenvolvimento autônomo do raciocínio, a inexistência da crítica ao conceito de direito, impostos pelo professor e pela IES.

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 e VAN-DÚNEM, 2007, p. 12).

Parte do problema no ensino contemporâneo reside no que Paulo Freire (1981, p. 66-69) denomina de “concepção bancária da educação”, onde as informações são “depositadas” nos educandos, sendo o educador o depositante: memorização mecânica, falta de diálogo entre o professor e o aluno, imposição da passividade a esse último são características desse tipo de ensino. No ensino jurídico, o reflexo disso é a preponderância das aulas-conferência, impondo um “ensino meramente legalista” (RODRIGUES e JUNQUEIRA, 2002, p. 21). No mesmo sentido, Flávia Mädche e Lívia Pithan (2000, p. 60) afirmam que no ensino jurídico tradicional “primeiro se precisa conhecer a teoria para depois praticá-la, não se faz o exercício do aprender fazendo, explicar o que se faz, porque e como se faz”.

Note-se que existe apenas a valorização do “como” funciona o objeto estudado – o processo nos tribunais, os direitos decorrentes da propriedade ou da consangüinidade, por exemplo – não sendo considerados “quais seus agentes” ou “qual a sua finalidade”. A intencionalidade com a qual foi elaborada a lei é ignorada, prevalecendo apenas a sua “causa formal”. Tal visão do mundo adotada pela modernidade conduz a um determinismo mecanicista, onde o conhecimento é utilitário, sendo mais importante a capacidade de dominar do que a de compreender (SANTOS, 2001a e 2001b; ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

A percepção dessa realidade poderia colaborar para a solução da crise de identidade pela qual está passando o direito, decorrente da inexatidão de sua definição e da busca da justiça fora do âmbito legal. Essa crise é reforçada exatamente pela transição inerente à pós-modernidade que referi acima: “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, conforme exposto anteriormente. Um aporte teórico que possibilite a compreensão da prática, a construção de novas alternativas à resistência se faz, portanto, indispensável. A importância da relação pedagógica emancipatória reflete-se na citação seguinte:

A tarefa do educador é, antes de mais nada, a de criar uma outra educação. Ela foi a “do colonizador” da metrópole, ou a “do opressor” do poder. Servia aos interesses de reprodução de uma ordem social colonialista, dominante. Carregava os seus símbolos e dizia as palavras que conferiam legitimidade ao seu poder. Ela foi no passado uma educação que confirmava, com a desigualdade do saber, a desigualdade da vida social: colonos e colonizados, senhores e servos, brancos e negros (BRANDÃO, 2006, p. 85).

A educação deve ter por finalidade o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo, a reflexão acerca do mundo em que vivemos, o conhecimento teórico que dê sentido à prática cotidiana. Adorno (2000, p. 155) discute a função da educação dessa forma: “a tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie”.

Autores jurídicos já começam a trabalhar sobre essa questão. Inês Porto (2000, p. 89) entende que não existe um modelo pronto e acabado para o ensino jurídico, pois este é um processo cotidiano e sem fim, mas que a transformação necessária certamente passará pela visão integral do direito, aquela que o reconhece como um sistema complexo, contraditório e condicionado histórica e culturalmente.

A fragmentação do saber começa a ceder lugar à interdisciplinaridade e à transdisciplinaridade, que influenciam a elaboração de currículos, além de diversas atividades desenvolvidas em sala de aula ou em projetos de extensão, inserindo o conhecimento na vida cotidiana do aluno:

O conhecimento é um instrumento dinâmico que indivíduos e grupos podem usar para abordar questões nas suas vidas. Nesta conformidade, o conhecimento é um tipo de poder pois ajuda a dar às pessoas um certo controlo sobre as suas próprias vidas. Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuídos. Por exemplo, a definição de problemas e os meios de os abordar estão limitados ao que é conhecido e considerado problemático no seio de determinada disciplina. Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar (sublinhado meu) (BEANE, 2003, p. 07).

Ao entendimento bancário de educação (FREIRE, 1981), contrapõe-se aquele que defende ser o aluno sempre sujeito de seu aprendizado, nunca objeto, exercendo uma ação transformadora em si mesmo e no mundo que o cerca. Para que tal situação ocorra, será necessário que a estrutura curricular da instituição de ensino jurídico possua flexibilidade e, se não transdisciplinaridade (aqui entendida como a elaboração do conhecimento ao redor de eixos temáticos e não mais disciplinas compartimentalizadas), ao menos um projeto para trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar (pressupondo a existência da divisão do conhecimento em disciplinas, as quais, entretanto, dialogam entre si, conectando seus conteúdos). A teoria deve ser associada à prática em todas as disciplinas, evitando que estas progridam ao longo do curso de maneira isolada, como o que ocorre com o Laboratório de Prática Jurídica (LPJ), previsto em alguns currículos.

Rodrigues (2000, p. 19) afirma que a interdisciplinaridade ocorre: “na análise do objeto a partir de categorias pertencentes a vários ramos do conhecimento em um mesmo momento, buscando apreender todos os aspectos desse objeto, em sua integralidade.” O currículo, dessa forma, torna-se espaço de vivências, experimentações, pluralidade cultural e não apenas instrumento de imposição hierárquica de saberes pré-determinados.

Essa totalidade do conhecimento (SANTOS, 2001a) permite o desenvolvimento dos saberes *impensáveis* (BERNSTEIN, 1998), porque construída

sobre as bases da realidade social, e, portanto, dificilmente controlável pelo dispositivo pedagógico. A oportunização aos alunos desse tipo de visão de mundo é instrumento indispensável à racionalidade emancipatória e criativa.

4.2 CRÍTICA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS À MODERNIDADE E O ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO

Conforme já referido, Boaventura de Sousa Santos (2002b) identifica dois modos de elaboração do conhecimento: conhecimento-regulação e conhecimento-emancipação. O primeiro pautado na neutralidade científica, na separação dos ramos da ciência, na imposição de verdades incontestáveis e na desvalorização do senso comum, entre outras características da modernidade. O ensino jurídico tradicional está, portanto, correlacionado ao paradigma dominante.

Santos entende que vivemos em um momento de transição na nossa forma de construir conhecimento. Essa transição está ultrapassando a idéia de uma ciência autocrática e instrumental e dirigindo-se ao entendimento de que a ciência deve ser construída autonomamente, através dos valores próprios das comunidades locais, de maneira emancipatória, de forma transdisciplinar e multicultural.

A modernidade possui, segundo o autor, uma compreensão específica sobre esses dois tipos de conhecimento, percebendo o primeiro como uma forma privilegiada de ordem e o segundo, como forma de caos social. Foi visto anteriormente o quanto Kelsen (1996) se esforçou por provar que o direito estatal e positivista traz segurança e ordenamento à sociedade. Em contrapartida, as fontes oriundas da comunidade (tais como os contratos e o costume jurídico, sem mencionar o pluralismo jurídico) podem causar desordem e perigo. Para João Arriscado Nunes (2004, p. 61-62), a compreensão de Santos trabalha com o:

[...] contraste entre as duas formas principais de conhecimento que nos legou a modernidade: o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação. O primeiro encara a diversidade de modos de conhecer e de intervir no mundo como sintomas de um caos, feito de irracionalidade e de noções pré-científicas ou abertamente hostis à ciência, que só o triunfo da racionalidade que esta protagoniza poderá transformar em ordem. Para o segundo, a pretensão da ciência e da racionalidade científica de legislar sobre as outras formas de conhecimento e experiência corresponde a uma situação de colonialismo, feito de marginalização, descrédito ou liquidação do que não possa ser reduzido aos imperativos da ordem racionalizadora. A essa pretensão opõem-se uma concepção solidária do conhecimento e de experiência, sem desqualificação mútua.

Santos (2001b) realiza uma crítica à modernidade utilizando o que denomina de *metáfora dos espelhos sociais*. Esses espelhos são processos sociais que materializam a imagem, ou o reflexo, da sociedade representados pelas instituições sociais, normatividades e ideologias. Como exemplos, ele cita a ciência, o direito e a educação, entre outros. Tais espelhos possuem vida própria e sua função pode, assim, ser alterada, por vezes de forma profunda. Nessas situações:

[...] em vez da sociedade se ver reflectida no espelho, é o espelho a pretender que a sociedade o reflecta. De objecto do olhar, passa a ser, ele próprio, olhar. Um olhar imperial e imperscrutável, porque se, por um lado a sociedade deixa de se reconhecer nele, por outro não entende sequer o que o espelho pretende reconhecer nela. É como se [...] de espelho passasse a estátua. Perante a estátua, a sociedade pode, quando muito, imaginar-se como foi ou, pelo contrário, como nunca foi. Deixa, no entanto, de ver nela uma imagem credível do que imagina ser quando olha. A actualidade do olhar deixa de corresponder a actualidade da imagem (SANTOS, 2001b, p. 48).

Dessa metáfora podemos depreender interpretações relativas ao direito e ao seu ensino. Primeiramente, o lugar ocupado pelo direito. A teoria positivista, na verdade, nunca foi um reflexo fiel da sociedade, seja pela expulsão do valor social ou do critério de justiça na interpretação das normas, seja pela desconexão da realidade econômico-social ou pela ilusão da aplicabilidade do princípio da igualdade formal (conforme visto anteriormente). Tal incapacidade foi transferida para o ensino jurídico, herdeiro das vicissitudes kelsenianas. A sua crise demonstra a dificuldade que esse entendimento enfrenta em lidar com outras formas de conhecimento que não as pautadas pelas suas regras epistemológicas. Nele, não há diálogo com as diferenças sociais, ao contrário, é ele “a pretender que a sociedade o reflecta”.

Uma vez que o momento em que vivemos é, nas palavras de Santos (2001b, p. 48), o do “desequilíbrio do pedestal” destas estátuas, “o momento em que o olhar imperial, fixo e opaco sobre o mundo, tem de repente de olhar para os pés”, há a necessidade de reinvenção de novos espelhos, mais condizentes a realidade contemporânea. Ou seja, o reconhecimento, por nossas academias jurídicas, da existência de outras realidades, tais como as aqui discutidas (pluralismo jurídico e consideração da cultura popular, por ex.).

O paradigma emergente ganha força, assim, no momento do desequilíbrio das estátuas sociais. Santos, na obra *Um Discurso sobre as Ciências*, vislumbra

certas características desta nova visão da ciência. Ainda que ela não tenha se concretizado de todo em nossa sociedade, Nunes (2004, p. 71) afirma que hoje, anos após a primeira publicação do *Discurso*, existem projetos baseados nesse paradigma “numa diversidade de experiências cuja riqueza está, ainda, grande parte, por inventariar”.

A primeira característica deste paradigma emergente é a de que “todo o conhecimento científico-natural é científico-social” (SANTOS, 2001a, p. 37) que suprime a dicotomia entre as ciências naturais (Física, Matemática, Biologia, por ex.) e as ciências humanas (como o Direito), impondo dependência umas das outras. De qualquer forma, os resultados de pesquisas científicas, sejam elas quais forem, sempre acarretarão sua aplicação social. Especificamente no ensino do direito, que deve incentivar os alunos a levar em consideração diversos aspectos da mesma questão, a utilização de conhecimentos voltados às ciências naturais torna-se imprescindível, tal como os conhecimentos ecológicos a respeito do impacto do cultivo de eucalipto na região sul, em estudos de direito ambiental, por exemplo.

A segunda característica é a de que “todo conhecimento é local e total” (SANTOS, 2001a, p. 46). O conhecimento é construído a partir de temas, compostos por inúmeras variantes - o objeto de estudo é apreendido sob os mais variados ângulos: “a fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros” (SANTOS, 2001a, p. 48).

Mas, ao mesmo tempo em que defende a totalidade do conhecimento, Santos advoga a sua localidade, evidenciando a importância de estudos sobre temas próximos ao pesquisador, a fim deste compreender o mundo que o cerca. A partir desta compreensão poderá utilizar seus resultados a fim de apreender outros temas, mesmo aqueles mais gerais e distantes da sua realidade imediata: “mas sendo local, o conhecimento é também total, porque reconstitui os projectos cognitivos locais, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado” (SANTOS, 2001a, p. 48). Assim, cabe às academias jurídicas criar projetos trans ou interdisciplinares que tenham uma concreta inserção na comunidade e que levem os alunos a conectá-los com outros conhecimentos, mesmo que distantes de suas vivências cotidianas. Ao participarem de projetos de extensão na Delegacia da Mulher, por exemplo, terão maior facilidade em compreender as diferenças de direitos entre os homens e as mulheres estabelecidas pela Lei Maria da Penha.

A terceira característica é a de que “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2001a, p. 50). A neutralidade científica, tão cara à teoria kelseniana, não é passível de sustentação. Somos impregnados de juízos de valor e nosso conhecimento, na verdade, nos une aos temas por nós estudados. Tal ligação permite que os resultados da pesquisa se traduzam em um saber prático que seja revertido para benefício nosso e de nossos semelhantes. Nesse sentido, a última característica do conhecimento emergente é a de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a, p. 55). O senso comum interpenetrado com o conhecimento científico traduz-se em “sabedoria de vida”, ultrapassando os muros acadêmicos e democratizando o conhecimento a toda a sociedade. É dessa forma que os projetos de extensão devem ser fundamentados: em pesquisas jurídicas que envolvam a revisão bibliográfica, a pesquisa de campo, documental e jurisprudencial. Nunes (2004, p. 72) ressalta que um dos aspectos principais desse entendimento é:

[...] o reconhecimento de que o conhecimento científico não pode ser “escrito” na mente das pessoas como se esta fosse uma folha em branco. Todos os seres humanos adquirem, ao longo da sua vida, competências que são o ponto de partida – seja enquanto recursos, seja enquanto obstáculos – da aquisição de novas competências e conhecimentos e que estão invariavelmente ligadas a formas situadas de actividade.

A pós-modernidade de oposição é caracterizada pelas seguintes palavras: “o paradigma a emergir dela [da revolução científica] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2001a, p. 37). Nada mais adequado para o conhecimento jurídico emancipatório, na busca por saberes *impensáveis*. O título do projeto de pesquisa realizado pelos alunos e professores, ora analisado, não é mera coincidência: “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes Acadêmicos e Populares na Prática Jurídica Contemporânea.

4.3 REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DE BASIL BERNSTEIN

Da mesma forma que Boaventura de Sousa Santos, Basil Bernstein trabalha com novas possibilidades de construção do conhecimento. Subjaz às investigações desse autor a ênfase à relação entre educação e democracia. Suas contribuições propiciam compreender como a educação colabora para a produção e reprodução das injustiças sociais, ou, ao contrário, para a construção de uma sociedade mais democrática. A alienação, o sentimento de inaptidão que, muitas vezes, se apodera dos estudantes, incapazes de se adaptar e compreender plenamente os conteúdos indicados pelo sistema de ensino, tem por origem as formas como este distribui o conhecimento e as oportunidades em educação, os vieses enraizados na estrutura do processo de ensino-aprendizagem e de seus pressupostos sociais. Nas palavras do autor, em entrevista a Joseph Solomon:

[...] as relações de classe social, através de regulações distributivas, distribuem, desigualmente, recursos discursivos, materiais e sociais, os quais, por sua vez, criam as categorias dos incluídos e excluídos, produzem fronteiras cruciais permeáveis a alguns e impermeáveis a outros, bem como especializam e posicionam identidades de forma oposta¹⁴ (BERNSTEIN e SOLOMON, 1999, p. 273).

Bernstein (1999, 2000) entende que o conhecimento pode ser transmitido em nossa sociedade de duas maneiras: através do discurso horizontal ou por meio do discurso vertical. O autor problematiza as relações entre os dois, alertando para o fato de que, geralmente, eles são vistos de forma separada, mas que na verdade ambos andam juntos em maior ou menor intensidade. O primeiro tipo de discurso, o horizontal, é aquele que traduz o conhecimento do senso comum. É o utilizado na vivência cotidiana, geralmente oral, realizado quase sempre de forma tácita (ou seja, não se autodenomina “ensino”), dependente e específico do contexto local onde é produzido. As pessoas solucionam os problemas diários de suas vidas através de um conjunto de estratégias ou receitas acumuladas de experiências passadas e presentes. Nas palavras do autor:

¹⁴ Do original em Inglês: [...] *social class relations through distributive regulations distribute, unequally, discursive, material and social resources, which in turns creates categories of the included and excluded, makes crucial boundaries permeable to some and impermeable to others, and specialises and positions oppositionally identities.* Traduzido por Joice Elias Costa.

Nós todos sabemos e usamos uma forma de conhecimento habitualmente tipificada como “senso comum” cotidiano. É comum porque todos têm acesso a ele – potencial ou de fato -, é comum porque se aplica a tudo e a todos, e é comum porque tem uma história comum no sentido de se originar-se de problemas comuns da vida cotidiana. Essa forma possui um grupo de traços característicos bem conhecidos: é provavelmente oral, local, específica e dependente de um determinado contexto [...] (aspas no original) (BERNSTEIN, 2000, p. 158).¹⁵

Quando as estratégias de ação - as receitas de solução de problemas - são comuns ao grupo social, Bernstein as denomina de *reservatório*. Todavia, quando essas receitas são detidas por uma pessoa, individualmente considerada, ele as denomina de *repertório*. Assim, aquela pessoa que desenvolve maior interação com os demais membros de seu grupo, possui maior extensão de seu *repertório*, porque aprende diversas formas de resolução de questões em sua vida diária. Da mesma forma, a comunidade onde a comunicação entre os membros é mais ampla, terá um estoque maior de *reservatório*.

O autor também afirma que esse tipo de discurso é segmentado. A organização segmentada do discurso horizontal faz com que este tenha sentido apenas dentro do seu contexto de origem, o contexto local. O que é adquirido dentro de um segmento pode não estar relacionado com o que é adquirido em outro segmento. Por exemplo, a forma com a qual a mulher deve se comportar perante o marido pode não se relacionar com a forma com a qual deve se comportar perante o patrão.

A maneira pela qual essas condutas e ações são transmitidas geralmente ocorre de forma tácita. Talvez essa teoria fique melhor esclarecida com o seguinte exemplo do autor:

[...] imagine o novo homem moderno. A mulher trabalha fora e o homem está em casa e tem séries inteiras de práticas especializadas, uma coleção de práticas: como lavar a roupa, fazer a comida, a limpeza, como ir ao supermercado, ir à locadora de vídeo etc., e fazer tudo de um modo efetivo de forma que, quando a mulher volte à sua casa, tudo esteja perfeito, agradável, confortável... Bem, o que temos aqui é uma série de práticas específicas, especializadas e contextualizadas. São uma coleção de práticas que não estão integradas. Uma não dominam as outras. Este é

¹⁵ Do original em Inglês: *We all aware and use a form of knowledge, usually typified as everyday or 'common-sense' knowledge. Common because all, potentially or actually, have access to it, common because it applies to all, and common because it has a common history in the sense of arising out of common problems of living and dying. This form has a group of well-known features: it is likely to be oral, local, context dependent and specific [...].* Traduzido por Joice Elias Costa.

um exemplo do que eu denomino um discurso horizontal (BERNSTEIN, ESPANYA e FLECHA, 1998, p. 85).

As práticas acima descritas podem ser transmitidas por modelagem (no momento em que o filho imita o pai), por demonstração (da maneira de passar roupa) ou mesmo por métodos explícitos (através de explicações sobre a ação de passar). Essas competências transmitidas por esse discurso são aquelas comuns ao grupo, podendo carregar consigo uma carga afetiva muito forte. Note-se que podem ser transmitidas mais de uma estratégia, de forma que o indivíduo pode desenvolver seu *repertório* e, a partir daí, escolher diferentes estratégias para diferentes situações.

O outro tipo de discurso elencado por Bernstein é o vertical, típico do conhecimento acadêmico-jurídico, do conhecimento científico. Através de uma representação imaginária, visualizo, aqui, a sala de aula de um curso de direito, tal como estruturada pela teoria positivista analisada acima. O professor, único detentor do saber jurídico, recontextualiza o conteúdo previsto em seu componente curricular, no sentido que faz uma releitura da ementa e dos conteúdos destinados à disciplina, traduzindo-os de uma maneira própria. O conteúdo é exposto de maneira a levar o aluno a compreender, paulatinamente, o sistema jurídico relativo ao Direito de Família, por exemplo. De início, deve conceituar juridicamente a família, afirmando que hoje em dia ela pode ser formada por apenas um dos pais com seus filhos (Constituição da República Federativa do Brasil – CF/88 -, art. 226, § 4º). Depois, começa a aprofundar os conhecimentos, através da análise sistemática da CF/88, do CCB e das diversas decisões dos tribunais a respeito.

É de se notar a diferença da pedagogia utilizada pelo discurso horizontal, que é segmentada, podendo ser tácita ou explícita. A esse respeito, Bernstein (1999) entende que a relação pedagógica pode assumir três formas: explícita, implícita e tácita. Esta, conforme o exemplo acima, pode ocorrer por modelagem, demonstração ou exemplos explícitos, mas nem o transmissor nem o adquirente¹⁶ têm consciência da existência de uma relação pedagógica – como dito anteriormente, o discurso horizontal não se autodenomina “ensino”.

O discurso vertical, por outro lado, utiliza-se de relações pedagógicas explícitas ou, ao menos, implícitas. Em ambas há a avaliação da aquisição do

¹⁶ Transmissor e adquirente são terminologias utilizadas pelo autor.

conhecimento pelos alunos. Ocorre que, nas primeiras, os alunos conhecem as intenções do transmissor, e nas segundas, tais intenções, apesar de serem do conhecimento do professor, são invisíveis para os discentes.

Além disso, no discurso vertical é necessário que a pedagogia se estenda no tempo e não se esgote em um momento específico (como no ato de passar roupa). E mais: no exemplo da relação pedagógico-jurídica citado acima, sua transmissão é hierárquica, uma vez que o acesso ao conhecimento, a sua transmissão e avaliação são regulados pelo professor. Também sua linguagem possui especialização – quando ocorre esse tipo de regulação e controle dos saberes, compromete-se a sua circulação e reduz-se a efetividade do próprio conhecimento, que pode ser apreendido de formas diferentes, dependendo da classe social do adquirente.

A seguinte tabela resume mais claramente as diferenças entre esses dois discursos:

Aspectos Analisados	Discurso Vertical	Discurso Horizontal
Prática	Oficial	Local
Princípio distributivo	Recontextualização	Segmentação
Relação social	Individual	Comunalizado
Aquisição	Conhecimento acadêmico-erudito	Habilidades e competências

O discurso vertical pode se configurar em duas estruturas: a estrutura de conhecimento hierárquica e a estrutura de conhecimento horizontal (BERNSTEIN, 1999, 2000). A primeira é produzida através de um código integrador, relacionando fenômenos aparentemente diferentes através de leis gerais de organização. No caso do ensino jurídico positivista, esse princípio se traduz na teoria kelseniana e na extrema importância que a norma escrita possui. Assim, em cada questão estudada, seja em Direito de Família, contratos ou Direito Penal, a força da concepção jurídico-formal faz com que tais conhecimentos sejam agregados em uma compreensão geral do sistema jurídico, excluindo, muitas vezes, outras visões do direito que não se coadunem às suas regras epistemológicas.

Por outro lado, a estrutura de conhecimento horizontal é organizada através de códigos em uma série de linguagens especializadas, com seus próprios critérios de interrogação, de construção e de circulação de textos. Por exemplo, a Sociologia desenvolve temas tais como a escola funcionalista, estruturalista, pós-moderna, etc. São conceitos que convivem entre si, mas não se reportam (ou são moldados) a uma lei geral integradora. Bernstein diferencia estruturas hierárquicas horizontais de gramática fraca e de gramática forte e o faz da seguinte forma:

Pode ser conveniente aqui fazer uma distinção dentro das *Estruturas de Conhecimento Horizontal* separando aquelas cujas linguagens têm uma explícita sintaxe conceitual capaz de precisar *relativamente* descrições empíricas e/ou gerando uma modelagem formal de relações empíricas, daquelas linguagens em que estas faculdades (capacidades) são mais fracas. A primeira eu vou chamar de gramática forte e a última de gramática fraca [...] Deste ponto de vista, Economia, Lingüística e partes da Psicologia seriam exemplos de gramática forte [...] Exemplos de gramáticas fracas seriam Sociologia, Antropologia Social e Estudos Culturais (BERNSTEIN, 2000, p. 163).

Segundo o autor, a grande diferença entre essas estruturas hierárquicas é a de que na de conhecimento vertical o saber claramente pertence a um campo da ciência, “visivelmente proclamando o que ele é” (BERNSTEIN, 2000, p. 163). Quando se fala em propriedade imóvel, sob uma perspectiva formalista, resta evidente que se está analisando direito de propriedade e suas regras jurídicas previstas no CCB. Entretanto, quando se questiona a influência da cultura sobre a Lei Maria da Penha (que faz uma diferenciação de gênero), a qual campo estamos nos referindo? Ao Direito ou à Antropologia? Nas palavras do autor:

[...] o que conta no final é a linguagem especializada, sua posição, sua perspectiva, o ‘olhar’ de adquiridor, mais do que qualquer teoria exemplar (embora a teoria exemplar possa ser o originador da posição lingüística). No caso das *Estruturas de Conhecimento Horizontal*, especialmente aqueles com gramáticas fracas, ‘verdade’ é uma questão de ‘olhar’ adquirido; ninguém pode ser cego nesta *Gaza* (BERNSTEIN, 2000, p. 165).

No ensino jurídico existem componentes curriculares que se encaixam na perspectiva de estrutura de conhecimento horizontal de gramática fraca, tais como os componentes que participaram da prática analisada neste texto: Metodologia Científica do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica. Comparando-as com uma análise legalista do direito de propriedade, por exemplo, resta clara a

diferença. Bernstein (2000, p. 165) apresenta a seguinte conclusão, no que bem poderia ser uma análise da pedagogia jurídica tradicional:

Claramente, a aquisição de uma *Estrutura de Conhecimento Hierárquico* também pode envolver a aquisição de uma perspectiva; uma perspectiva de que uma *Estrutura de Conhecimento Hierárquico* é o único e exclusivo caminho para a 'verdade'. Seus procedimentos, o único caminho válido para a 'verdade'.

Leite (2003, p. 274), em análise sobre um Curso de Direito gaúcho, realiza a seguinte conexão da teoria bernsteiniana com o conhecimento jurídico:

[...] identifico, no caso, uma Estrutura de Conhecimento Hierárquica, produzida por um código integrador. A oposição entre teorias, nesta estrutura de conhecimento, ocorre num tensionamento que pode tentar refutar uma posição ou incorporá-la em proposições mais gerais. Como se depreende da análise dos dados das entrevistas com os docentes do curso, o foco privilegiado é a teoria, e não o contexto, como seria o caso em uma Estrutura de Conhecimento Horizontal. Igualmente, esta teoria pode envolver a aquisição de uma perspectiva, como, por exemplo, a do legalismo, da hegemonia da lei, entendendo-se este o único caminho para a 'verdade'.

O discurso vertical realizado pela instituição e pelo professor é o discurso que se autodenomina "ensino", detentor de relações pedagógicas explícitas, e é configurado em nossa sociedade pelo dispositivo pedagógico, o qual tem um objetivo: o de controlar consciências, identidades e desejos (BERNSTEIN e SOLOMON, 1999).

Esse dispositivo é composto pelo discurso instrucional, o que transmite as competências necessárias ao futuro profissional (tal como as regras relativas ao Direito Constitucional, por exemplo) embutido em um discurso regulador (que é moral por essência, criando a ordem social), o qual regula o primeiro, uma vez que estabelece os limites do *pensável* e do *impensável* em relação ao conhecimento, às identidades dos alunos e à ordem em sala de aula. É de se ressaltar que ambos os discursos formam um único texto – mesmo quando o professor transmite as regras instrucionais sobre o procedimento das ações nos tribunais ele escolhe o que transmitir, podendo não se referir às formas alternativas de direito, como a mediação em Direito de Família, por exemplo. Tal escolha cria uma ordem social no imaginário do estudante – a de que o direito é, essencialmente, o direito do litígio e não o da pacificação.

Esse texto, formado pelo discurso instrucional e pelo regulador, é moldado pelo código pedagógico, a gramática implícita no discurso educacional (BERNSTEIN, 1996, 1998), que é o que o autor denomina de *princípio regulador*, assim nomeado porque regula a recontextualização, a releitura dos conteúdos pela IES ou pelo professor conforme será visto em mais detalhes a seguir. Ocorre que o código pedagógico é adotado tacitamente (ou implicitamente) pelo transmissor e diferentemente adquirido pelos estudantes oriundos de diversas classes sociais. Tacitamente porque não é explicitado, na maioria das vezes, pelos transmissores. O princípio regulador da prática pedagógica do professor, por exemplo, pode ser advindo de um entendimento do direito essencialmente positivista. Assim, transmite aos alunos uma compreensão de mundo que, mesmo não assumida explicitamente, molda a compreensão dos estudantes sobre toda a aplicação do sistema jurídico.

A consciência dos estudantes, os símbolos com os quais realizam sua leitura do mundo, os significados por eles internalizados, variam, assim, de acordo com o tipo de código utilizado. Quando o estudante não consegue se reconhecer nessa gramática, os sentimentos de incapacidade e de alienação - já mencionados -, se fazem presentes. No caso do ensino jurídico tradicional, moldado por um princípio regulador eminentemente kelseniano, a linguagem é hermética e erudita, essencialmente técnica, e a prática pedagógica, amplamente descontextualizada da vida cotidiana dos estudantes, uma vez que o transmissor leva em consideração a lei escrita e o direito oficial e não as práticas individuais dos discentes.

Bernstein (1996, 1998) afirma que o princípio regulador transmite, tacitamente, certas regras, as *regras de reconhecimento e de realização*. As primeiras, ligadas à classificação, permitem que o aluno reconheça a hierarquia entre os diferentes contextos com os quais tem contato (inclusive no que diz respeito às classes sociais). Segundo Russel Teresinha Dutra da Rosa (2007, p. 318), elas “referem-se à aquisição da capacidade de percepção da *classificação* existente entre diferentes categorias de agências, de agentes e de discursos”. É o que impõe a percepção da classificação forte entre o discurso acadêmico e o popular.

As *regras de realização*, por sua vez, ligadas ao enquadramento, permitem que o aluno perceba e efetive as formas de comunicação e de práticas que são legitimadas naquele contexto, ou seja, que adquira regras de realização do que é válido na estrutura em que está inserido, tal como a elaboração de textos jurídicos, no caso do tema investigado. Uma vez adquiridas essas regras, tem-se sucesso na

aprendizagem. O seguinte exemplo demonstra como as regras de realização e de reconhecimento direcionam, de maneira conjunta, o imaginário estudantil. Ao realizar uma prova, inserida no ensino jurídico tradicional, os discentes que adquiriram corretamente essas regras sabem como respondê-la, enfocando as normas jurídicas oficiais sem fazer menção à existência de regramentos locais, extra-oficiais, e à cultura popular. Eles compreendem a classificação hierárquica entre essas culturas e a forma pela qual deve ocorrer a comunicação escrita com o professor.

A organização do código pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998) ocorre, para o autor sob análise, através da estruturação do poder e do controle sociais. Apesar desses conceitos serem interdependentes, eles não se reduzem ao mesmo significado. Pelo primeiro, são demarcadas as fronteiras entre grupos, categorizando-os, como no caso dos diferentes componentes curriculares de um curso jurídico, tal como é previsto na matriz curricular do Curso de Direito analisado: Antropologia Jurídica, Sociologia Jurídica, Direito Civil, Direito Penal. Por outro lado, o controle social, exercido entre professor e aluno, impõe a forma de comunicação adequada do conhecimento desenvolvido, abrangendo o tempo e o espaço da sua transmissão: quais conteúdos, sua ordem e tempo de estudo e critérios de avaliação.

A análise das categorias é realizada por Bernstein (1996, 1998) através do conceito de classificação, a qual especifica relações entre os diversos grupos, conforme visto anteriormente. Se a classificação é forte, as disciplinas possuem identidades distintas, não havendo maior relação entre elas. Ou seja, no momento em que se desenvolve o conteúdo relativo à Antropologia Jurídica, não caberia a sua conexão com as regras jurídicas referentes ao Direito de Família, previstas no Código Civil de 2002, afeitas à categoria do Direito Civil, ou aos direitos fundamentais da pessoa humana, garantidos pela Constituição Federal de 1988 e desenvolvidos na disciplina de Direitos e Garantias. Tal classificação dá origem ao que o autor denomina de currículo de coleção: componentes curriculares nitidamente demarcadas e individualizadas.

Quando a classificação é fraca, os textos tornam-se mais fluidos, menos especializados, compondo-se com outros discursos, de diferentes categorias. As disciplinas, portanto, comunicam-se, compartilham conteúdos, bibliografias, compreensões de mundo. Na prática realizada em sala de aula de Antropologia

Jurídica, a todo o momento fazemos correlações com outros componentes curriculares, tais como o nascimento das prisões (Direito Penal e Direito Processual Penal), as relações familiares e de consangüinidade (Direito Civil: Direito de Família), a impossibilidade da imposição de um conceito universal de Direitos Humanos (Direitos e Garantias). A este tipo de classificação corresponde o currículo integrado, onde as fronteiras entre as disciplinas não são tão nítidas. Somando-se a isso, uma das obras prevista na bibliografia é compartilhada com a disciplina de Sociologia Jurídica, além de abranger diversas áreas do conhecimento.

Por sua vez, o exercício do controle social acima referido, que se encontra na prática pedagógica, legitima certas comunicações, certas “mensagens” transmitidas pelo professor e pela instituição de ensino. O enquadramento estabelece a maneira pela qual os significados serão organizados e transmitidos. O enquadramento forte possibilita ao professor grande controle sobre a seleção dos conteúdos, sobre a ordem em que eles serão apresentados, sobre o tempo destinado a cada um dos conhecimentos desenvolvidos e sobre as suas respectivas avaliações.

A alienação dos estudantes das decisões pedagógicas os impede de realmente se apropriar do conhecimento jurídico. Muitas vezes, o conteúdo analisado em Direito Internacional Público, por exemplo, não faz parte nem do cotidiano, nem dos interesses dos discentes. Assim, ao invés de o professor dedicar inúmeras aulas sobre “mar territorial”, poderia propor ao grupo debates sobre as guerras travadas na contemporaneidade, o papel dos Estados Unidos na Organização das Nações Unidas, a globalização ou a divisão internacional do trabalho.

No enquadramento fraco, os alunos possuem um controle aparente sobre esses elementos. Bernstein (1996, 1998) ressalta o termo “aparente”, uma vez que nesta relação de poder, o professor continua organizando sua prática, apenas deixando maior espaço aos discentes para desenvolverem a seleção, a ordem, o tempo do conhecimento e sua avaliação. Note-se, também, que esses elementos podem ter diferentes enquadramentos: o professor pode exercer um controle maior sobre a seleção, a ordem de desenvolvimento dos conteúdos e a avaliação, permitindo maior participação do grupo em relação ao tempo destinado a cada um deles.

Estudos desenvolvidos por investigadoras com base na teoria bernsteiniana (MORAIS, 2006, p. 91) têm demonstrado que classificações e enquadramentos fracos são aspectos importantes para a aprendizagem, se considerarmos o ritmo, as regras hierárquicas, as relações entre conhecimentos e as entre espaços. No entanto, não se têm evidenciado tão relevantes no que se refere à seleção dos conteúdos e aos critérios de avaliação.

O enfraquecimento da classificação entre os conhecimentos erudito-acadêmico e popular, ou seja, entre o discurso jurídico e o do cotidiano dos alunos, pode ser relacionado às contribuições de Adorno e Horkheimer (1985) no que se refere às razões instrumental e emancipatória. Segundo esses autores nenhuma das faces da racionalidade moderna prescinde da outra. Da mesma forma, o conhecimento-emancipação de Santos (2001b) implica o esbatimento de fronteiras entre esses conhecimentos e racionalidades.

Assim, a participação efetiva dos alunos na construção do conhecimento, dentro ou fora da sala de aula, torna-os sujeitos da aprendizagem e permite uma prática de oposição ao processo de reificação imposto pela sociedade moderna. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2001b, p. 252):

[...] esta perspectiva curiosa, simultaneamente lúdica e desestabilizadora, tem de ser invocada para a determinação dos graus de relevância científica. Os critérios de relevância baseados numa perspectiva estabelecida com rigidez matemática tendem a deixar-se reificar pelo seu uso recorrente e não-problemático. A reificação significa, neste contexto, a conversão da ilusão da realidade numa reprodução concentrada e fiel da realidade. Ao contrário, a perspectiva curiosa reconstitui os processos criativos centrais às ciências modernas, uma produção de ilusões que, ao invés de imitar a sociedade, a reinventa.

Tal entendimento correlaciona-se com os três direitos que Bernstein (1998) entende como necessários para possibilitar uma democracia eficaz, os quais devem ser garantidos pelas instituições de ensino: o direito ao reforço do indivíduo, o direito à inclusão social, intelectual e cultural e o direito à participação política.

O primeiro relaciona-se à capacidade de o estudante experimentar seus limites, exercitar sua criticidade e vislumbrar novas alternativas de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da confiança em si mesmo. O professor e a IES têm, portanto, a obrigação de incentivar o aluno à construção de uma razão emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), ou, na expressão de Santos (2001b), do conhecimento-emancipação.

Quanto ao direito à inclusão social, intelectual e cultural, o autor deixa claro que “inclusão” não significa “absorção”. A inclusão do indivíduo deve ocorrer de forma autônoma, de modo que ele possa manter sua independência. Vislumbro, aqui, não apenas a inclusão no sistema econômico, futuramente como profissional, mas a inserção dos discentes na sociedade. Se a primeira será de difícil alcance, dependendo, inclusive, da classe econômica do aluno, a segunda pode e deve ser garantida pelo ensino através da prática da pesquisa e da extensão. Somando-se a isso, a IES deve reconhecer a cultura e as experiências próprias dos alunos na elaboração de seu currículo e práticas pedagógicas.

Por fim, o direito à participação política pressupõe não apenas o discurso, mas também a prática visando resultados. “Trata-se do direito a participar na construção, na manutenção e na transformação da ordem”¹⁷ (BERNSTEIN, 1998, p. 25). A possibilidade de mudança social é inerente ao ensino jurídico crítico, uma vez que este é responsável pela formação de profissionais que irão não somente aplicar a regra jurídica ao caso concreto, mas elaborar as normas jurídicas oficiais (sejam elas leis escritas, realizadas pelos legisladores, ou jurisprudências, pelos magistrados). Além disso, a relação pedagógica pode dar origem a discussões sobre formas alternativas de inserção e de elaboração do direito na e pela comunidade. Tal ensino, assim, tem a aptidão para desenvolver no estudante práticas sobre usos alternativos do direito estatal e sobre o pluralismo jurídico, além de conectar o conhecimento popular ao acadêmico, enfraquecendo a classificação imposta a esses campos.

No quadro abaixo, estão elencados os direitos, as condições em que são implementados e seus níveis de concretização:

Direitos	Condições	Níveis
Reforço	Confiança	Individual
Inclusão	Comunidade	Social
Participação	Discurso cívico	Político

¹⁷ No original em Espanhol: *Se trata del derecho a participar en la construcción, el mantenimiento y la transformación del orden.*

Entretanto, na grande maioria das vezes, tais direitos não se encontram garantidos pelo sistema de ensino. Nas palavras de Lucíola Licínio Santos (2003, p. 23):

Do ponto de vista acústico, também a escola apresenta grandes diferenças na produção e percepção de sons. Em seu interior, apenas algumas vozes são ouvidas ou soam familiares, outras vozes são silenciadas e os sons ali produzidos não têm significado para grande parte dos estudantes. As distorções presentes no sistema escolar são, para o autor [Bernstein], decorrentes da forma como este sistema opera na distribuição de conhecimento, de recursos, de acesso e nas condições necessárias para que a aprendizagem ocorra. As desigualdades na distribuição destes elementos afetam os direitos ao desenvolvimento pessoal, à inclusão e à participação.

A proposta de pesquisa analisada, com base na teoria bernsteiniana e na pós-modernidade de oposição de Boaventura de Sousa Santos, pretendeu proporcionar a união desses direitos em uma prática pedagógica que os incentivasse à pesquisa teórica e jurisprudencial, à elaboração de anteprojetos, à construção e aplicação de instrumentos de pesquisa de campo, à interpretação dos dados e construção de textos, à apresentação perante as bancas e à socialização do conhecimento adquirido. As tarefas que os alunos deveriam realizar para alcançar seus objetivos tinham a necessidade de ser divididas entre os grupos, em um esforço de solidariedade e autonomia científica. Os resultados das entrevistas da presente pesquisa serão importantes para saber se tais objetivos foram alcançados frente à classificação e ao enquadramento realmente efetivados nessa prática pedagógica e se ela incentivou os alunos à construção do conhecimento-
emancipação.

5 POSSIBILIDADES DE TRANSGRESSÃO AO PODER HEGEMÔNICO: CURRÍCULO JURÍDICO E RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO CURSO ANALISADO

Na fase de transição e revolução científica, a insegurança resulta ainda do fato de nossa reflexão epistemológica ser muito mais avançada e sofisticada que a nossa prática científica. Nenhum de nós pode neste momento visualizar projetos concretos de investigação que correspondam inteiramente ao paradigma emergente que aqui delinee. E isso é assim precisamente por estarmos numa fase de transição. Duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas demasiadamente do presente para podermos realizar nele o futuro. Estamos divididos, fragmentados. Sabemo-nos a caminho mas não exactamente onde estamos na jornada (SANTOS, 2001a, p. 57-58).

A citação faz referência à transição paradigmática pela qual nossa sociedade está passando. Vivemos em um mundo em transição, época de crise, progressos, involuções. Tal situação é especialmente complexa quando visualizamos as transformações econômicas mundiais que ora atravessamos. Assim, realizo aqui breves observações sobre o panorama mundial em tempos de globalização. Essa expansão do sistema capitalista foi analisada por diversos autores, entre eles François Chesnais, no livro *Mundialização do Capital*. Procuo apresentar, basicamente, dois tipos de abordagens, cujas compreensões envolvem o entendimento do grau de participação dos estados modernos em sua estruturação.

Por fim, a pergunta: são possíveis resistências localmente produzidas pelo ensino jurídico à hegemonia econômica, política, epistemológica, cultural, jurídica, entre tantas outras, oriundas da globalização? Para essa resposta, utilizo aqui o pensamento de Stephen Stöer, Antônio Magalhães e David Rodrigues, em sua obra conjunta *Os Lugares da Exclusão Social*. Procuo relacionar tais entendimentos com as contribuições de Boaventura de Sousa Santos e de Basil Bernstein, em algumas de suas obras já indicadas.

Faço, ainda, breves considerações sobre o entendimento do currículo como produto humano e, portanto, culturalmente construído. Tal compreensão está diretamente vinculada a relações de poder, como veremos. Autores e obras importantes nos estudos curriculares trabalham sob essa perspectiva, especialmente

Sandra Corazza, cuja obra *O Que Quer um Currículo?* é aqui mencionada e Tomaz Tadeu da Silva e Antônio Flávio Moreira. As idéias contidas no texto *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução*, da lavra desses dois autores, traduz com clareza a relação entre currículo e cultura.

Ao final, procuro indicar brevemente os caminhos recontextualizadores seguidos pelo currículo do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul, em Pelotas. Para isso, utilizarei alguns excertos das Diretrizes Curriculares impostas pelo Ministério da Educação e o Projeto Pedagógico da IES estudada sob o qual se desdobrou o projeto de pesquisa analisado. Os conceitos de *recontextualização*, *classificação* e *enquadramento* de Basil Bernstein são fundamentais para compreendermos esse movimento.

5.1 POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS LOCAIS À HEGEMONIA GLOBAL

As dificuldades encontradas no ensino jurídico fazem parte de um contexto maior, o da crise do ensino em tempos de mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) ou globalização (SANTOS, 2003) e de transição paradigmática da modernidade para a pós-modernidade, ou do conhecimento-dominação para o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001a e 2001b).

Para Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (2003, p. 13),

[...] o que chamamos globalização é apenas uma das formas de globalização, a globalização econômica neoliberal, sem dúvida a forma dominante e hegemônica da globalização. A globalização neoliberal corresponde a um novo regime de acumulação do capital, um regime mais intensamente globalizado que os anteriores, que visa, por um lado, dessocializar o capital, libertando-o dos vínculos sociais e políticos que no passado garantiram alguma distribuição social e, por outro lado, submeter a sociedade no seu todo à lei do valor, no pressuposto de que toda atividade social se organiza melhor quando sob a forma de mercado.

Segundo François Chesnais (1996), a mundialização dos mercados tornou a empresa transnacional um dos principais atores do cenário do comércio internacional. A centralização e a concentração do capital mundial intensificaram-se, e o monopólio passou a ser livremente exercido. Grandes empresas, provenientes dos chamados países centrais, passaram a deter grande parte do mercado global: a *Shell*, da Grã-Bretanha e Holanda, a *Ford*, *GM*, *IBM* americanas (todas ocupando os primeiros lugares), a *Nestlé* suíça, as alemãs *BASF* e *Philips* e as japonesas *Sony* e

Mitsubishi encontravam-se, na época da publicação da sua obra, entre os 30 grupos não-financeiros mais internacionalizados (UNCTNC – Centro das Nações Unidas sobre Companhias Transnacionais) (CHESNAIS, 1996, p. 74).

A atuação de grandes empresas no mercado mundial já havia sido prevista por Lênin em 1916, na obra *Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo*. Segundo o autor, a expansão do sistema capitalista levaria à divisão do mercado internacional entre empresas provenientes dos países capitalistas mais avançados, apontando algumas características marcantes desta fase: a centralização e a concentração do capital, tendo como célula a formação de grupos monopolísticos, situação aparentemente comprovada por Chesnais em seu livro. Essa relação entre o estado contemporâneo e as empresas transnacionais é analisada da seguinte forma por Harry Braverman (1987, p. 242):

No sentido mais elementar, o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja. (...) Tendo o estado o poder de decretar impostos, regular o comércio internacional, as terras públicas, o comércio e o transporte, a manutenção das forças armadas, e o encargo da administração pública, tem servido como um aparelho para drenar a riqueza para as mãos de grupos especiais, tanto por meios legais como ilegais.

O fenômeno da *globalização* se concretiza no imaginário popular com a pretensão de perenidade e irrevogabilidade. Para isto, diversos mitos são apresentados, tais como o da paz e harmonia globais, alcançadas através do estabelecimento de relações internacionais de comércio e o da igualdade entre as nações, que seriam soberanas e autônomas. A citação de Paulo Freire (1981, p. 163-164), anteriormente referida, evidencia outros mitos difundidos na sociedade capitalista contemporânea:

[...] o mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando doce de banana e goiaba é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica [...] O mito da igualdade de classe, quando o “sabe quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias.

Não é difícil transpor o pensamento de Freire para o âmbito internacional. Os países periféricos não competirão em igualdade de condições com aqueles pertencentes ao G8 enquanto permanecer a superioridade da força econômica e política destes e mantivermos nossa pouca autonomia técnico-científica. Através da

aculturação social, moldamos nossos princípios e visão de mundo, e a noção de superioridade e inferioridade é estabelecida, mais uma vez, pelas classes, etnias, ideologias dominantes: ocidentalidade, arianismo, civilização judaico-cristã, capitalismo, determinam quem é bárbaro e quem é civilizado, subdesenvolvido e desenvolvido (IANNI, 1996).

Apesar do entendimento de que os estados são importantes ferramentas para o avanço do capital transnacional, importante ressaltar que, ao contrário da citação anteriormente referida de Braverman (1987), o estado, cada vez mais, está flexibilizando sua soberania, perdendo seu poder político-decisório perante as empresas transnacionais. Ele sofre profundas transformações, mesmo nos países centrais, segundo a citação a seguir:

[...] de modo geral pode afirmar-se que o Estado parece estar a perder o estatuto de unidade privilegiada de análise e de prática social. Esta perda relativa de protagonismo do Estado nos países centrais tem tido um papel determinante nas políticas sociais. Desregulação, privatização, mercado interno do Estado, comparticipação nos custos, mercadorização, cidadania activa, ressurgimento da comunidade são algumas das denominações do variado conjunto de políticas estatais com o objectivo comum de reduzir a responsabilidade do Estado na produção de bem-estar social. O facto de, na maioria dos países, a degradação do desempenho social do Estado não lhe ter diminuído significativamente o peso burocrático faz com que ao crescente enfraquecimento e ineficácia da administração pública venha juntar-se o crescente autoritarismo de um sem-número de burocracias desajustadas, cada uma exercendo o seu micro-despotismo sobre cidadãos cada vez mais impotentes e politicamente incapazes (SANTOS, 2001b, p. 155).

Hoje, segundo Stephen Stöer, Antônio Magalhães e David Rodrigues (2004), em uma obra fundamentada na teoria bernsteiniana, presencia-se oposição ao modelo ocidental de homogeneização cultural, política e epistemológica. Grupos assumem e fazem ouvir suas vozes, denunciando uma chamada “normalidade”, não mais aceitando teorias feitas sobre eles, mas, autonomamente, elaborando teorias próprias, no que os autores chamam de *rebeliões das diferenças*. No seu entendimento, há rebeliões e não apenas uma rebelião – no mesmo sentido que Santos (2001b) fala que existem diversas maneiras de resistir, uma vez que existem diversas formas de imposição de força.

O que ocorre é uma reconfiguração da cidadania, a qual não mais se sustenta nas semelhanças entre as pessoas, mas na convivência multicultural. Os autores denominam o primeiro tipo de cidadania de *cidadania atribuída*, decorrente

da igualdade formal concedida pelo racionalismo ocidental. A segunda, de *cidadania reclamada*, oriunda dessas rebeliões, a qual está relacionada com o princípio da proporcionalidade, de Miguel Reale (2007) referido anteriormente. Podemos lembrar, dentro do direito oficial, a Lei Maria da Penha e o reconhecimento de propriedade às comunidades quilombolas, e fora do direito estatal, os direitos locais, construídos pelas comunidades, em sua auto-organização. A citação a seguir fala a esse respeito:

[...] os modos de vida alternativos e o factor étnico parecem estar a emergir como importantes estruturadores da cidadania: em nome do local e da pertença étnica ou a partir de dadas escolhas de estilo de vida ou outras, os indivíduos reivindicam formas renovadas de cidadania, a qual, então, passa a ser pensada a partir das diferenças, isto é, daquilo que distingue ou não através das características comuns (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004, p. 85).

O sistema de ensino, anteriormente sustentado por uma visão de mundo homogênea e totalizante, encontra-se em meio a essa transição de paradigmas, presenciando essa multiplicidade epistemológica, cultural, política, econômica, jurídica, entre outras que poderiam ser referidas. Esses autores apresentam três propostas para esses dilemas: concretização da cidadania atribuída, através de políticas de redistribuição; o reconhecimento da alteridade, inclusive por aqueles denominados de “outros” pela cultura hegemônica, ou seja, a percepção pelos próprios grupos de suas diferenças e similitudes; a escola tornar-se reclamada e não apenas atribuída, sua lógica estendendo-se a todas as culturas e não apenas à hegemônica.

No ensino jurídico, essas propostas acabariam por incluir a cultura popular, o senso comum, no currículo e nas propostas de ensino, pesquisa e extensão. Através da análise da realidade das comunidades locais, os alunos poderiam identificar a incompletude da cidadania atribuída, reconhecendo e incentivando a reconhecer as diferenças de identidade e, através disso, traduzindo esse conhecimento em saberes jurídicos, agora não mais meramente acadêmicos, mas também populares. A partir desses pressupostos, a prática de pesquisa sob análise investiu na modificação da classificação e do enquadramento e na construção do conhecimento-emancipação. Nas palavras de Lucíola Santos (2003, p. 39):

[...] as interações relacionadas ao princípio do enquadramento têm um potencial para mudar a classificação, ou seja, mudanças nas formas de controle podem resultar em mudanças nas relações de poder. Como as formas de controle se relacionam com as interações dos sujeitos, estes podem mudar por negociações/resistências o tipo de enquadramento, o que pode vir a alterar as relações de poder que estabelecem as fronteiras entre os grupos sociais e entre suas formas de conhecimento, por exemplo.

As demandas do mercado são preocupantes. Cabe ainda, mediante a proposta de análise de um curso jurídico privado a indagação de Boaventura de Sousa Santos: “[...] partindo do princípio que a universidade é um bem público, a grande questão é saber se e em que condições pode um bem público ser produzido por uma entidade privada” (SANTOS, 2004, p. 196). Hery Giroux (1995, p. 85) salienta o papel destinado aos docentes em tempos de globalização econômica:

[...] enfatizam-se a regulamentação, a certificação e a padronização do comportamento docente, em detrimento da criação de condições para que professores e professoras exerçam os sensíveis papéis políticos e éticos que devem assumir como intelectuais públicos/as envolvidos/as na tarefa de educar os/as estudantes para uma cidadania responsável e crítica.

A esse respeito, Selma Garrido Pimenta e Lea das Graças Camargos Anastasiou (2002, p. 235):

(...) é preciso considerar que essas posturas estão inseridas num contexto social cuja lógica dominante – que muitas vezes é adotada pelas próprias instituições que as estruturam – é a de considerar o aluno um “cliente”, que ali está pagando por um produto “atraente”, numa situação em que o importante é o certificado, e não necessariamente a qualidade das aprendizagens. Responsabilizar-se pela aprendizagem aponta para a necessidade de transformar essa lógica do lucro na da educação, o que supõe a discussão de valores com o alunato, a explicitação deles e em que base queremos nos fundamentar, para que se estabeleça um contrato de trabalho formativo, com responsabilidades claramente assumidas pelos alunos, os professores e a instituição

5.2 CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL: ARENA DE RELAÇÕES DE PODER

Os Estudos Culturais em educação investigam a “relação entre cultura, conhecimento e poder” (GIROUX, 1995, p. 86), considerando a educação como um campo de luta e resistência. Dessa forma, a imposição de conceitos etnocêntricos aos alunos feita pela escola, procurando homogeneizá-los culturalmente e a negação, daí decorrente, de suas diferenças e experiências próprias é contestada por esta linha teórica. Essa atitude impositiva do sistema educacional, que parte de

pressupostos tais como identidade cultural e nacional, conforme foi explicitado anteriormente por Stephen Stöer, Antônio Magalhães e David Rodrigues (2004), impede, por um lado, que os alunos manifestem suas memórias individuais, diversas umas das outras, retirando-lhes a autonomia e o auto-reconhecimento e, por outro lado, padroniza o comportamento dos professores, impedindo-os de exercer um papel político e ético, visando educar para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

Henry Giroux (1995) especifica alguns pressupostos desse tipo de estudo. Em primeiro lugar, a divisão do conhecimento em disciplinas não dá conta da multiplicidade de fenômenos culturais e sociais. Devido a essa estratificação do conhecimento, surgem diversos movimentos que questionam a maneira como as escolas agem, emudecendo seus estudantes e regulando-os de acordo com sua visão unitária de mundo. Em segundo lugar, os Estudos Culturais partem do princípio de que a sala de aula não é um lugar privilegiado de aprendizagem, uma vez que existem inúmeros lugares em que a relação pedagógica pode ocorrer, inclusive a cultura popular, o cinema e as comunidades de bairro, por exemplo. Assumir tal entendimento possibilita aos alunos interagirem com outras culturas que não apenas a acadêmica e com outros grupos sociais. Por fim, afirmam que os educadores são *intelectuais públicos* e não meros reprodutores do saber científico. Seu papel é o de examinar as condições da construção do conhecimento e também dos efeitos sociais que este acarreta. Tal é o que refere a citação seguinte:

Como intelectuais públicos/as, os/as acadêmicos/as estão sempre implicados/as na dinâmica do poder e conhecimento social que produzem, medeiam e legitimam em suas salas de aula. Nesta perspectiva, o trabalho intelectual fica incompleto a menos que, autoconscientemente, eles/elas assumam a responsabilidade por seus feitos na cultura pública mais ampla. Os Estudos Culturais, portanto, levantam questões sobre que conhecimentos são produzidos na universidade e como esses conhecimentos devem ampliar e aprofundar a vida pública democrática (GIROUX, 1995, p. 92).

Sob esse entendimento, o currículo é um campo privilegiado em qualquer pesquisa que se proponha a indagar sobre a transição paradigmática no ensino, e, no presente caso, no ensino jurídico. Ele estabelece conteúdos e relações, incluindo determinados modelos, excluindo outros, encontrando-se impregnado por relações de poder (CORAZZA, 2002, p. 15). Em seu estudo, é importante indagarmos como ele é construído, quem escolhe e classifica seus conteúdos, como ocorre a dinâmica

da avaliação, tendo em mente que o currículo é um instrumento político. Resta claro, portanto, que nele se debatem poderes hegemônicos e contra-hegemônicos, havendo estreita relação com a estrutura econômico-social, como fica claro na citação a seguir:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. [...] está implicado em relações de poder, [...] transmite visões sociais particulares e interessadas, [...] produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 07-08).

A procura por mudanças na organização curricular deve ter por objetivos a desconstrução da idéia de naturalidade e neutralidade na elaboração do currículo e da sua reconstrução, sob outros paradigmas, baseados também em discursos alternativos de *vozes ausentes* neste campo (SANTOS, 2001b), nos conhecimentos *impensáveis*, na terminologia de Bernstein (1998). Lembremos, novamente, da quase inexistência do estudo e da pesquisa de normas jurídicas que não as oficiais, oriundas de comunidades locais, nas faculdades de direito.

Já analisei, anteriormente, a forte influência da concepção de direito como sistema estatal de sanções e coerções. O direito ocidental nos aparece como cultura universal, única escolha racional possível em nosso horizonte jurídico. Estudos sobre currículo têm questionado essa preponderância da cultura ocidental, trabalhando com noções de pós-colonialismo e de representações do outro (SILVA e MOREIRA, 1995).

As *vozes ausentes* no currículo do ensino jurídico podem ser compreendidas sob duas modalidades: a primeira abrange as vozes efetivamente não incluídas, tais como aquelas oriundas das diversas comunidades existentes em nossa sociedade e de suas normas jurídicas localmente produzidas e dos indivíduos que não se encontram no sistema de mercado como compradores, impossibilitados, portanto, de argüir as regras concernentes ao direito dos contratos, por exemplo. A segunda modalidade corresponde àquelas vozes recontextualizadas sob a hegemonia cultural, tornando-se meras representações descaracterizadas de si mesmas. Assim,

os direitos relacionados às mulheres, o direito de proteção contra o racismo e o *uso alternativo do direito*, por exemplo.

A questão do direito dos índios é de especial exemplificação. O CCB, quando trata das pessoas relativamente incapazes, remete para uma lei especial a regulação da capacidade dos índios¹⁸. Essa legislação, o Estatuto dos Índios, determina que dependerá do presidente da Fundação Nacional do Índios (FUNAI), ou de alguém sob sua delegação, estabelecer se a pessoa é, ou não, capaz de praticar atos da vida civil¹⁹. Nos currículos das faculdades de direito tais vozes não são ouvidas, uma vez que o componente curricular de Parte Geral do Direito Civil trata a capacidade civil indígena como uma questão da técnica jurídica. A inclusão dessas vozes, portanto, é apenas formal.

A visão multicultural do direito leva à percepção de que o currículo dos cursos jurídicos abriga culturas desigualmente valorizadas, conforme o exposto a seguir:

Lidar com alternativas rejeitadas é o mesmo que lidar com entidades inexistentes. Há, pelo menos, duas formas de ocorrerem entidades inexistentes e, por isso, duas formas de lançar alternativas no lixo. Em primeiro lugar, há alternativas que não chegaram a ocorrer porque foram impedidas de surgir. Em segundo lugar, há alternativas que de facto ocorreram mas que não foram como tal reconhecidas, ou foram tidas como meros resíduos [...] Só uma *sociologia das ausências* nos poderá elucidar sobre os limites da representação em cada caso. Enquanto no primeiro caso, o das alternativas que não chegaram a ocorrer, lidamos com silêncios e aspirações impronunciáveis, no segundo caso, o das alternativas que aconteceram de facto, lidamos com silenciamentos, epistemicídios e campanhas de demonização, trivialização, marginalização, em suma, campanhas de produção de lixo (grifos no original) (SANTOS, 2001b, p. 242-243).

Para Bernstein (1996, 1998), por vezes o poder de estratificação entre uma categoria e outra de uma determinada classificação, quando muito forte, pode parecer irreal para quem com ela interage. A percepção de suas contradições pode criar um espaço de visualização de espaços em comum aos diferentes grupos, em sentido contrário à intencionalidade que estabeleceu a segmentação, que é a de ressaltar as diferenças entre os estamentos. Nesse caso, a identidade, formada

¹⁸ CCB, art. 4º. “São incapazes, relativamente a certos atos, ou à maneira de os exercer: I – os maiores de 16 (dezesseis) e menores de 18 (dezoito) anos; II – os ébrios habituais, os viciados em tóxicos, e os que, por deficiência mental, tenham o discernimento reduzido; III – os excepcionais, sem desenvolvimento mental completo. Parágrafo único. A capacidade dos índios será regulada por legislação especial.”

¹⁹ Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973, em seu Título II – Da Assistência e da Tutela.

através da não-identificação, permite-se conectar com o *outro*, encontrando pontos de convergência e solidariedade. Para Santos (2001b, p. 29-30):

Na actual fase de transição paradigmática a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade o conhecimento-emancipação. Nesta forma de conhecimento a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto e conseqüentemente o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento-reconhecimento é o que designo por solidariedade.

A questão da alteridade, quando não racionalmente trabalhada para a emancipação do sujeito, impede a apreensão da totalidade do conhecimento e reforça a alienação do estudante em relação aos seus semelhantes e ao mundo que o cerca. O exemplo do estudo da incapacidade relativa dos índios em nossas academias é um exemplo disso. A própria ênfase dada ao conhecimento erudito e instrumental desvaloriza a cultura popular e a experiência própria de cada aluno. O sentimento de alienação e inaptidão, aos quais me referi anteriormente, impede o estudante de uma compreensão abrangente do direito. Devemos, portanto, pensar formas democráticas e alternativas de discursos, proporcionando aos alunos discussões a respeito de representações do *outro* e das relações de dominação na qual estão inseridos. A relação entre a visão etnocêntrica do conhecimento e a organização do currículo é demonstrada por Beane (2003, p. 97), a seguir:

De facto, uma das várias críticas à abordagem por disciplinas é que esta inclui quase apenas o conhecimento que reflecte os interesses das elites sociais e académicas da alta cultura. Como a divisão do conhecimento por disciplinas se centra apenas nos tópicos situados no interior das próprias disciplinas, outro tipo de questões e de conhecimento são impedidos de entrar no currículo planificado. Por outro lado, quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida quotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo. A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, frequentemente, reflecte interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares.

Henry Giroux (1995) propõe algumas práticas a serem implementadas através da cooperação entre alunos e professores, como, por exemplo, trabalhos interdisciplinares, que construam o currículo e a pedagogia tendo por base as

diferentes histórias e experiências dos envolvidos no processo pedagógico, advindas, inclusive, da cultura popular. Da mesma forma, o estudo da linguagem não como um dispositivo técnico, mas na maneira como ela carrega símbolos de poder e molda identidades, incluindo e excluindo significados e grupos sociais, estudo este feito com o intuito de reconfigurar identidades e fundamentar lutas contra-hegemônicas.

Essas práticas realizadas pelos alunos tornam os conteúdos diretamente relacionados com suas vidas pessoais, conectando o saber *pensável* e cotidiano com aquele *impensável*, geralmente regulado pela universidade. Esse entendimento encontra-se na característica do paradigma emergente de que “todo conhecimento científico é autoconhecimento”, conforme visto acima.

Assim, a relação pedagógica pode ser fonte pluralidade de pensamentos e culturas. Na sua prática, temos que ter em mente que

[...] isto envolve a compreensão de como poder e controle introduzem-se nestas construções para incluir ou excluir, ou para privilegiar ou marginalizar. A teoria procura mostrar a força limitante de formas de regulação e suas possibilidades, de tal forma que estejamos melhor habilitados a escolher as formas que criamos do que as formas a serem criadas para nós²⁰ (BERNSTEIN e SOLOMON, 1999, p. 275-276).

5.3 ESCOLHAS DE SABERES CURRICULARES: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E IES SOB ANÁLISE

Bernstein (1996, 1998) diferencia o contexto primário de criação curricular do contexto secundário, lugar de recontextualização. O primeiro, o campo oficial, é o lugar onde o Estado procura equacionar as diferentes tensões que cercam o entendimento do que é um currículo, selecionando conhecimentos dentro de sua própria idéia de sociedade. A seguir, já no campo pedagógico, a IES recontextualiza esse discurso, dentro de uma autonomia relativa, o qual será novamente recontextualizado pela prática docente, na sua relação pedagógica.

²⁰ No original: *This involves understanding how power and control enter into these constructions to include or exclude, or to privilege or marginalise. The theory attempts to show both the limiting power of forms of regulation and their possibilities, so that we are better able to choose the forms we create rather than the forms to be created for us.* Tradução de Joice Elias Costa.

A recontextualização, portanto, se apropria seletivamente de certos discursos, deslocando-os de seus contextos originais e reconfigurando-os em seus próprios contextos. Leite (2005, p. 53) assim exemplifica:

No caso do Ensino Jurídico, o contexto recontextualizador envolve, entre outros, o Conselho Nacional de Educação, o Ministério da Educação, a Comissão de Especialistas do Ensino Jurídico, a Ordem dos Advogados do Brasil/Comissão de Ensino Jurídico, a Associação Brasileira de Ensino do Direito, o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito, as Faculdades de Direito, seus Departamentos, suas Pesquisas, Programas de Avaliação e de Controle. Inclui, igualmente, meios de educação especializados, como publicações, revistas e outras, juntamente com seus leitores e consultores.

A possibilidade de realizar essas releituras textuais abre caminhos para transgressões e modificações. A relação pedagógica estabelecida entre o professor e os alunos pode tornar-se campo de conflitos e resistência:

A “implementação” da política não se separa da produção da política e a atuação dos professores não se limita a cumprir ou negar: os professores também são produtores das políticas existentes, seja quando incorporam princípios oficiais, seja quando resistem, pois sempre se estabelecem processos de reinterpretação e de criação de sentidos. Privilegiar a idéia de que o bom professor é o que sabe se apropriar do texto oficial e aplicá-lo corretamente é o mesmo que privilegiar o entendimento do professor como técnico, a quem não cabe produzir, mas apenas executar o que um especialista disse a ele que é correto fazer (LOPES, 2007, s/p).

A concretização curricular, dentro da perspectiva própria do professor, modifica as políticas estabelecidas em nível nacional, uma vez que o entendimento docente do “que quer o currículo” (CORAZZA, 2002) pode ser bem diverso daquele proveniente do Ministério da Educação, em sua imposição de um pensamento curricular hegemônico, que é assim denominado “não apenas porque ocupa uma posição dominante nas escolas, mas também porque contribui para a hegemonia de uma classe particular na sociedade como um todo” (CONNEL, 1995, p. 16). A posição crítica do docente perante este currículo oficial é, portanto, contra-hegemônica.

Nas palavras de Lucíola Santos (2003, p. 59), com apoio na teoria bersteiniana:

(...) as interações relacionadas ao princípio de enquadramento têm um potencial para mudar a classificação, ou seja, mudanças nas formas de controle podem resultar em mudanças nas relações de poder. Como as formas de controle se relacionam com as intenções dos sujeitos, estes

podem mudar as relações de poder que estabelecem as fronteiras entre os grupos sociais e entre as formas de conhecimento, por exemplo.

Não há, em nosso país, um currículo estabelecido para os cursos de graduação em direito. O que existe são diretrizes curriculares para os esses cursos. A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior n. 09, de 27 de setembro de 2004 (BRASIL, 2007a), estabelece, em seu art. 2º, § 1º, a obrigatoriedade de os Projetos Pedagógicos das IES contemplarem, entre outras exigências, a inserção institucional, política, geográfica e social da instituição, as maneiras pelas quais se concretizará a interdisciplinaridade, a conexão entre a teoria e a prática e o incentivo à pesquisa e à extensão.

O art. 3º da mesma Resolução impõe que:

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 fomente 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.

Em contrapartida, o art. 5º estabelece divisões entre as formações fundamental, profissional e prática, apesar de fazer referência às relações do direito com outras áreas de conhecimento, à necessidade da contextualização do seu estudo com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais brasileiras e à integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas componentes curriculares.

É de se notar que o mesmo artigo exige o desenvolvimento de certos conteúdos essenciais, relativos a, por exemplo, Antropologia, Ciência Política, História (Eixo de Formação Fundamental), Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal (Eixo de Formação Profissional), sem, no entanto, exigir sua classificação em componentes disciplinares estanques.

Antes apresentar um panorama do currículo do curso objeto da minha investigação, cabe fazer um breve relato. A Anhanguera Educacional, uma empresa de capital aberto, adquiriu, em início de 2007, a Faculdade Atlântico Sul de Pelotas, instituição da qual faz parte o projeto de pesquisa analisado. Os semestres nos quais foi desenvolvida a pesquisa de campo pelos alunos são o primeiro e o

segundo da grade curricular, na época da compra, a primeira turma aprovada no vestibular da nova instituição.

Criou-se uma situação híbrida. O currículo que se aplica a esta turma ainda é o antigo currículo implementado pela Faculdade Atlântico Sul Pelotas, assim como o seu Projeto Pedagógico. Uma vez que a transição está sendo feita de forma gradual, somente neste primeiro semestre de 2008 é que o novo currículo está sendo aplicado para as novas turmas de primeiros semestres.

Sendo, assim, são objetos da presente apreciação tanto o Projeto Pedagógico quanto o currículo antigos, este sendo observado apenas em relação ao primeiro ano, momento da realização da investigação pelos discentes, e ao terceiro semestre, devido a algumas recontextualizações efetivadas pelos alunos. O novo currículo que, diga-se, não privilegia a pesquisa da mesma forma que o anterior, será indicado apenas para ilustrar as diferenças entre eles.

A proposta do Projeto Pedagógico da Faculdade Atlântico Sul, a qual regeu o projeto de pesquisa quando da sua efetivação, inclui a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a formação humanista e transformadora e a consolidação teórico-prática através da pesquisa. Um dos objetivos gerais do Curso de Direito é (pois este projeto ainda rege a maioria dos semestres em andamento) o de:

Formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel social e profissional, com a compreensão de que o direito é não só produto da sociedade, mas também criador desta, através de uma sólida base humanística, do desenvolvimento do pensamento reflexivo e da promoção da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, oferecendo atividades teórico-práticas, além da segmentação do conhecimento em disciplinas e concebendo o mundo de forma integral (FACULDADE ATLÂNTICO SUL PELOTAS, 2007c).

A elaboração crítica do conhecimento jurídico e a valorização da realidade social é compartilhada pela visão acima e pela Resolução n. 09, como indicado. Ressalto a referência na citação da “segmentação do conhecimento em disciplinas” – o Curso de Direito da Faculdade Atlântico Sul teve início em 2006, em meio a toda a discussão sobre a totalidade do conhecimento jurídico aqui relatada, podendo ter sido organizado por temas e implementado um currículo com fraca classificação. Bernstein (1998, p. 42-43) evidencia as características de uma classificação tênue entre as componentes curriculares, ressaltando a conexão criada entre os docentes. Neste tipo de classificação,

o professorado forma parte de uma rede social forte (ou *deve* ser forte para que funcione a transmissão) que deveria preocupar-se da integração das diferenças e esta não é uma atividade fácil. Ainda mais, as relações entre os professores no interior de um sistema com classificação fraca se configuram em torno do próprio conhecimento. A nova organização do professorado que faz possível a classificação fraca estabelece uma base de poder alternativa, de maneira que as linhas de poder em uma organização deste tipo são mais complexas que na anterior [classificação forte]. Neste caso, com uma classificação fraca, se produz uma reordenação da diferenciação por especializações, o que proporciona uma nova base social para um consenso de interesses e oposições.²¹

Entretanto, ao analisar essa matriz curricular (em anexo), nota-se uma estrutura tal como as concernentes ao ensino tradicional, anteriormente descritas: disciplinas fortemente classificadas e a separação formal entre a formação básica (como Ciência Política e Teoria do Estado) e profissional (entre elas, Direito Administrativo) e formação prática (Introdução à Prática Jurídica I e II, Prática Jurídica Simulada I, II e III, Prática Jurídica Real I, II e III).²²

Em relação aos semestres sob análise, o primeiro semestre era formado pelas seguintes componentes curriculares: Ciência Política e Teoria do Estado, Introdução ao Estudo do Direito, Filosofia e Lógica Jurídica, História do Direito, Economia Política, Metodologia da Ciência do Direito e Linguagem Jurídica I. O segundo semestre era composto por: Sociologia Jurídica, Antropologia Jurídica, Ética e Deontologia, Psicologia Jurídica, Linguagem Jurídica II, Teoria da Constituição, Direitos e Garantias.²³

²¹ No original, em Espanhol: *los límites son permeables. Un modelo como éste es muy vulnerable porque las comunicaciones desde el exterior están menos controladas. La estructura de la organización no establece sus identidades a causa de la clasificación débil, pero el profesorado forma parte de una red social fuerte (o "debe" ser fuerte para que funcione la transmisión) que debería preocuparse por la integración de las diferencias y ésta no es una actividad fácil. Aún más, las relaciones entre los profesores en el interior de un sistema con clasificación débil se configuran en torno al propio conocimiento. La nueva organización del profesorado que hace posible la clasificación débil establece una base de poder alternativa, de manera que las líneas de poder en una organización de este tipo son más complejas que en la anterior. En este caso, con una clasificación débil, se produce una reordenación de la diferenciación por especializaciones, lo que proporciona una nueva base social para un consenso de intereses y oposiciones.*

²² O novo currículo da Anhanguera Educacional/Atlântico Sul de Pelotas também é construído nos moldes positivista.

²³ O currículo atual não possui, entretanto, as componentes curriculares de Economia Política, Metodologia da Ciência do Direito, Linguagem Jurídica, Teoria da Constituição e Direitos e Garantias (estas últimas, agora agrupadas dentro de Direito Constitucional). Além disso, Introdução ao Estudo do Direito pertence à mesma componente curricular de História do Direito, da mesma forma ocorre com Filosofia e Lógica Jurídica e Ética e Deontologia, e Antropologia Jurídica e Psicologia Jurídica, resultando em perda de carga horária de, por vezes, 50% da carga horária anterior.

Apesar dessa classificação, os professores costumavam, e, dentro das possibilidades atuais, ainda o fazem, realizar atividades conjuntas, procurando conceder uma maior interdisciplinaridade aos conteúdos, visando um enquadramento mais flexível e possibilitando uma alteração da classificação imposta pela instituição. A pesquisa de campo analisada neste trabalho é um dos exemplos disso.

A vivência profissional dos alunos, ainda que de maneira incipiente e voluntária, era e é realizada na prática de extensão na Delegacia da Mulher, em Pelotas, e na Assistência Jurídica, no Capão do Leão, sob a supervisão de professores. No primeiro caso, eles atendem mulheres, na maioria das vezes vítimas de violência doméstica, e no segundo, realizam prestação de serviços à população carente.

Pretende-se, com essas práticas, aliar o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitando que a atuação de nossos alunos seja uma presença solidária e criativa que os incentive na busca pela amplitude do conhecimento jurídico. Esse desejo vai ao encontro da seguinte afirmação:

[...] é possível afirmar que o Ensino Jurídico não pode ser visto de forma desvinculada da realidade da Justiça no contexto de cada sociedade. É preciso admitir que, para esta última, muitos fatores de diferentes ordens concorrem. No entanto, um deles, certamente, é o Ensino Jurídico e sua Pedagogia. Tal relação, neste sentido, reforça a necessidade do diálogo permanente com a sociedade, por meio das atividades de pesquisa e extensão articuladas ao ensino (LEITE e VAN-DÚNEM, 2007, p. 22).

A possibilidade do enfraquecimento tanto da classificação quanto do enquadramento pela prática de pesquisa jurídica analisada pode ser estendida pelos demais semestres, não só por uma mudança na percepção dos alunos em relação a compartimentalização dos saberes e ao desenvolvimento da sua autonomia, mas também pela atitude dos demais professores e da instituição de ensino. Entretanto, existem questões importantes a serem consideradas, advindas da própria estrutura histórica do sistema jurídico, da qual o ensino do direito é reflexo. Os alunos cuja pesquisa está sendo analisada iniciaram, neste ano de 2008, o terceiro semestre do Curso, onde as disciplinas da dogmática jurídica, historicamente mais formalistas e instrumentais, deveriam dialogar estreitamente com as consideradas de formação humanística. O enfraquecimento dessa classificação dependerá de como a

integração curricular foi efetuada tanto pela prática pedagógica quanto pela sua aceitação pelos professores, em sala de aula, como será analisado adiante.

6 A PROPOSTA DE PESQUISA JURÍDICA NOS COMPONENTES CURRICULARES DE METODOLOGIA CIENTÍFICA DO DIREITO, ANTROPOLOGIA JURÍDICA E SOCIOLOGIA JURÍDICA

E como é que a gente resiste? Resiste exatamente, antes de mais nada, procurando formas de conhecimentos que nos permitam criar de nós próprios um papel alternativo [...] Esse papel alternativo, no meu entender, passa por coisas como, por exemplo, uma luta incessante contra toda a realidade oficial. Eu acho que nós temos que ter uma hermenêutica de suspeita em relação a tudo o que é oficial. Precisamente porque o oficial, hoje, vindo de formas de saber e de poder que estão consignadas e que estão, de alguma maneira, consolidadas na injustiça em que nossa sociedade hoje vive, elas exigem da nossa parte, uma hermenêutica da suspeita (SANTOS, GANDIN e HYPÓLITO, 2003, p. 20).

O direito oficial, em suas formas mais tradicionais, tais como o sistema de sanções e coerções e a tradição do litígio nos tribunais, faz parte da realidade contemporânea, mas não se reduz a ela. É necessário que o ensino jurídico trabalhe com uma *hermenêutica da suspeita*, conforme as palavras de Boaventura de Sousa Santos, acima referidas. Esse foi um dos elementos importantes na proposta de pesquisa realizada pelos alunos e professores, como será observado.

Início este capítulo com uma breve apreciação da forma com que a IES investigada classificou os conteúdos nas componentes curriculares envolvidas na prática pedagógica averiguada, e como os professores previram, em seus planos de ensino, o enquadramento a ser realizado a partir desses conteúdos.

Por outro lado, a construção do conhecimento através de temas e da atuação autônoma dos alunos na solução das questões daí advindas, tal como o que ocorre em uma pesquisa que tenha como elemento a comunicação dos pesquisadores com a realidade das comunidades locais, permite o enfraquecimento da classificação e do enquadramento. Tal é possível, inclusive, quando os conteúdos estão organizados por componentes curriculares, como é o caso analisado. É o que é observado por James Beane e Basil Bernstein, cujos pensamentos utilizo aqui.

Por outro lado, quando os saberes acadêmicos se encontram com os saberes populares, suscitando, por vezes, conclusões e ações transgressoras por

parte dos investigadores, o *Princípio da Tradução*, de Boaventura de Sousa Santos, oferece um instrumento que possibilita tanto a conexão entre a cultura acadêmica com a popular, quanto a comunicação entre os pesquisadores e as comunidades-foco dessas ações.

A recontextualização curricular sob a perspectiva da razão emancipatória é trabalhosa e dependente da participação solidária e autocrítica de todos os envolvidos na relação pedagógica: alunos, professores, IES e comunidades locais. Esse entendimento do ensino jurídico mais inclusivo pode ser observado na proposta de pesquisa jurídica ora investigada, ao final desta fundamentação teórica, onde indico, principalmente, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos, em algumas de suas obras.

6.1 CLASSIFICAÇÃO DOS CONTEÚDOS PELA IES E PROPOSTA DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO NOS PLANOS DE ENSINO ELABORADOS PELOS DOCENTES DOS COMPONENTES CURRICULARES ENVOLVIDOS

Para fazer o estudo que pretendo sobre essa prática, devo, ainda que brevemente, observar a classificação estabelecida pela IES através das ementas, bem como o enquadramento e a recontextualização previstos pelos planos de ensino dos componentes curriculares envolvidos, a fim de compará-los com os resultados da minha pesquisa de campo. O que não será analisada é a relação pedagógica desenvolvida nas salas de aulas pelos diversos professores envolvidos, pois a presente pesquisa se volta à análise das experiências dos alunos oriundas da conexão entre as teorias utilizadas na elaboração da pesquisa com os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa no momento do contato com a sociedade pelotense.

A pesquisa realizada pelos alunos iniciou-se no primeiro semestre de 2007, no componente curricular de Metodologia da Ciência do Direito (matriz curricular em anexo). Sua ementa, em análise do plano de ensino deste componente, estabelece, entre outros conteúdos, o desenvolvimento e o debate sobre as teorias do conhecimento, conforme o que segue:

Teoria do Conhecimento e Direito: paradigmas da ciência. Direito, pós-modernidade e ensino jurídico. Regras da ABNT para elaboração de textos científicos. Pesquisa em Direito: características, espécies, métodos. Etapas

da Pesquisa: determinação do tema, levantamento de dados/bibliográfico, relatórios de leitura/fichamento, análise. Redação do Texto Jurídico: princípios, estrutura lógica. Monografias de Conclusão de Curso: anteprojeto de pesquisa, relação entre orientando e professor orientador, estrutura do trabalho monográfico, defesa perante a banca. Projetos de Extensão: elaboração e redação (HENNING, 2006a).

Observa-se que o poder curricular mantido pela instituição pode ser considerado forte, uma vez que os conteúdos encontram-se bem classificados (BERNSTEIN, 1996, 1998) em relação aos outros componentes curriculares, incluindo a preponderância ao ensino das regras técnicas, exceção feita à Teoria do Conhecimento e ao Direito, Pós-Modernidade e Ensino Jurídico, que podem ser conectadas, a princípio, com Filosofia e Lógica Jurídica, Economia Política, Introdução ao Estudo do Direito, Linguagem Jurídica I e II, Direitos e Garantias, Sociologia Jurídica e Ética e Deontologia das Profissões Jurídicas, apenas para citar as disciplinas do primeiro ano. O estudo do enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998) efetuado durante a prática pedagógica, portanto, é o que demonstrará a possibilidade da construção mais crítica do conhecimento, uma vez que variações nos seus valores poderão modificar a forma de classificação.

O plano de ensino (HENNING, 2006a), em anexo, tem por objetivo a análise crítica da pesquisa jurídica e do direito, centrando-se, principalmente, na elaboração de textos que abranjam várias áreas do conhecimento, a fim de possibilitar uma compreensão mais completa da atuação do direito na sociedade contemporânea. Os objetivos específicos esclarecem a respeito da importância secundária dada às regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), as quais geralmente ocupam lugar de destaque na disciplina, exemplo da recontextualização curricular realizada nesse componente.

A avaliação abrangeu provas objetivas e dissertativas e a elaboração de anteprojetos de pesquisa a partir de manifestações artísticas entregues por mim, e sob minha escolha, aos diversos grupos de alunos. As propostas de pesquisas deveriam prever uma pesquisa de campo, seja quantitativa ou qualitativa. A fundamentação teórica provisória incluía o estudo da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a). Ressalto a liberdade que os grupos tinham em eleger seu tema de interesse (o elenco dos temas dos anteprojetos encontra-se no projeto da pesquisa jurídica analisada, em anexo) e, a partir dele, elaborar questões, que os motivasse à pesquisa – características de um enquadramento fraco (BERNSTEIN,

1996, 1998). Apesar de realizada nos limites de um componente curricular, essa prática pedagógica possuiu características integrativas:

Imaginem neste momento que somos confrontados com algum problema ou situação confusa nas nossas vidas. Como deveremos abordar a situação? Deveríamos parar e questionarmo-nos que parte da situação corresponde à arte linguística, ou à música, ou à matemática, ou à história, ou à arte? Sinceramente penso que não. Em vez disso, encaramos o problema ou situação utilizando o conhecimento apropriado ou pertinente sem o relacionar com as áreas disciplinares. E se o problema ou situação é suficientemente significativo para nós, estamos dispostos e ansiosos por desvendar o conhecimento necessário que nós ainda não temos. Deste modo, chegamos à compreensão e utilização do conhecimento não propriamente em termos de compartimentos diferenciados, através dos quais surge rotulado na escola, mas, pelo contrário, tal como é “integrado” no contexto de questões e problemas (BEANE, 2003, p. 96-97).

O segundo semestre do ano de 2007 foi o momento em que as pesquisas de campo, previstas nos anteprojetos, foram efetivadas. Como vimos, três componentes curriculares estiveram envolvidos nessa prática, Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica. Ao analisar Antropologia Jurídica, podemos observar que sua ementa, a seguir transcrita, procura recontextualizar o conteúdo com questões importantes e atuais na contemporaneidade brasileira, como a inclusão jurídica de *vozes ausentes* em nossa sociedade (SANTOS, 2001b), tais como as do índio, do negro e do pluralismo jurídico, como o que segue:

Antropologia e história da Antropologia Jurídica. Estudo comparativo entre sociedades primitivas e o Estado Democrático de Direito. Aderência da Antropologia para o estudo das sociedades contemporâneas. Lendas e narrativas na formulação do universo cultural de um povo e seus efeitos na recepção das normas jurídicas antropológicas no Brasil. O índio e o negro na cultura brasileira e movimentos atuais de inclusão social na dimensão jurídica (HENNING, 2006b).

A classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) nesta disciplina pode ser considerada mais fraca do que foi visto anteriormente em Metodologia da Ciência do Direito, pois sua voz já não é tão individualizada. Note-se que, apenas na observação da ementa, podemos identificar a influência de diversas áreas do conhecimento. Em caráter meramente exemplificativo, que não exclui outras acepções, as disciplinas do primeiro semestre: História do Direito (história da Antropologia Jurídica), Ciência Política e Teoria do Estado (estudo comparativo entre sociedades primitivas e o Estado Democrático de Direito), Introdução ao

Estudo do Direito (lendas e narrativas na formulação do universo cultural de um povo e seus efeitos na recepção das normas jurídicas antropológicas no Brasil, ou seja, no momento da elaboração e da interpretação da regra de direito), Metodologia Científica do Direito e Economia Política (o índio e o negro na cultura brasileira e movimentos atuais de inclusão social na dimensão jurídica, uma vez que ambas as disciplinas tratam da necessidade da inserção igualitária e/ou proporcional dos cidadãos pelo sistema jurídico).

Quanto ao segundo semestre: Teoria da Constituição e Direitos e Garantias (estudo comparativo entre sociedades primitivas e o Estado Democrático de Direito), Sociologia Jurídica (aderência da Antropologia para o estudo das sociedades contemporâneas), Ética e Deontologia das Profissões, Filosofia do Direito e Linguagem Jurídica I e II (o índio e o negro na cultura brasileira e movimentos atuais de inclusão social na dimensão jurídica, o que traduz a necessidade de se pensar sobre a finalidade ético-filosófica do direito e a sua forma de comunicação). Na verdade, todos os componentes curriculares referentes ao primeiro ano.

Em uma análise superficial, poderíamos afirmar que este componente curricular encontra-se estruturado de maneira a garantir o conhecimento interdisciplinar. Entretanto, vimos que Bernstein (1996, 1998) afirma que as relações de poder (classificação) e de controle (enquadramento) são elementos inseparáveis na gramática pedagógica. Assim, resta-nos, ainda, o estudo quanto à classificação e ao enquadramento realizados no decorrer da prática pedagógica.

A proposta de recontextualização curricular neste componente pode ser observada através do seu plano de ensino (HENNING, 2006b), em anexo. Podemos notar as escolhas feitas e elencadas nos objetivos específicos: conhecimento teórico capaz de fundamentar a prática profissional, formação ética, humana, social e política do discente, interdisciplinaridade, todas reflexos da releitura dada em sala de aula das teorias antropológicas, dando ênfase à formação da sociedade brasileira e sua influência no direito nacional contemporâneo. A intenção de construir um conhecimento autocrítico e emancipador (ADORNO e HORKHEIMER, 1995; SANTOS, 2001a) é explícita. Além disso, o plano de ensino prevê como indicação dois filmes, *Amistad* e *X-Men*, tratando sobre as diferenças culturais e as formas destas serem vistas em sociedade.

No que diz respeito à avaliação, apesar das provas realizadas, a elaboração da pesquisa foi o ponto alto da disciplina. O semestre foi desenvolvido, na verdade,

tendo em vista a culminância da finalização do trabalho, em dezembro (em anexo, o projeto de pesquisa jurídica analisada).

Passo, agora, à análise do componente curricular de Sociologia Jurídica, através da análise dos planos de ensino dos dois professores entrevistados (COSTA, 2006; NEVES, 2006). A seguir, a ementa:

Sociologia e Sociologia do Direito. Contexto histórico da Sociologia do Direito. Quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito / Sociedade. Sociologia do Direito Natural. Abordagem marxista do Direito. Abordagem de Émile Durkheim. Abordagem Weberiana. Tendências contemporâneas em Sociologia do Direito.

Apesar de, quando comparado à ementa de Metodologia da Ciência do Direito, este possuir maior flexibilidade, nota-se o maior grau de classificação se confrontado com o de Antropologia Jurídica, uma vez que este último possui uma previsão de estudo, inclusive, de narrativas populares e da inclusão de culturas consideradas não-hegemônicas dentro da cultura erudito-acadêmica. Entretanto, a sua classificação permite correlacionar seu conteúdo com temas abordados em outras disciplinas, como as seguintes pertencentes ao primeiro semestre: História do Direito (contexto histórico da Sociologia do Direito), Ciência Política e Teoria do Estado e Metodologia Científica do Direito (quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito/Sociedade), Introdução ao Estudo do Direito e Filosofia do Direito (sociologia do Direito Natural), e Economia Política (abordagem marxista do Direito).

Quanto ao segundo semestre, indico: Teoria da Constituição e Direitos e Garantias (quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito/Sociedade), Ética e Deontologia (tendências contemporâneas em Sociologia do Direito) e Antropologia Jurídica (abordagens marxista, de Émile Durkheim e weberiana do Direito em correlação com as escolas da antropologia cultural). Linguagem Jurídica I e II possui uma relação com a abordagem weberiana, uma vez que trata da burocratização e profissionalização da linguagem jurídica no Estado moderno.

Da mesma forma que as análises anteriores, o enquadramento poderá flexibilizar a classificação da componente curricular. Este estudo será objeto de análise no capítulo que descreverá a pesquisa de campo.

No segundo semestre de 2007 este componente curricular foi ministrado por três professores. Segundo os planos de ensinos (COSTA, 2006; NEVES, 2006), em anexo, o desenvolvimento de um raciocínio crítico-reflexivo para a compreensão dos fenômenos jurídico-sociais é previsto como objetivo geral. Mesmo quando há referência às aulas expositivas, existe a previsão de que sejam acompanhadas de debates entre os alunos e professores. A recontextualização das teorias sociológicas, em análise destes documentos, foi fruto de escolhas criativas, as quais podem ter proporcionado o enfraquecimento do enquadramento, uma vez que estão previstos estudos sobre violência, globalização e a relação da mídia com a opinião pública.

Quanto à avaliação, provas e trabalhos, inclusive de pesquisa. Apesar da prática de pesquisa analisada não estar explicitada nos planos de aula, ela ocupou importante lugar no decorrer do semestre, sendo o livro indicado pelos três professores, *Sociologia Geral e do Direito*, organizado por Arnaldo Lemos Filho, em grande parte utilizado pelos alunos em suas fundamentações teóricas. Tal obra é compartilhada pelo componente curricular de Antropologia Jurídica.

6.2 PESQUISA JURÍDICA COMO ATIVIDADE INTEGRADORA DE COMPONENTES CURRICULARES E O PRINCÍPIO DA TRADUÇÃO

Conforme mencionado, os currículos de integração (BERNSTEIN, 1996, 1998) primam pela classificação tênue e, geralmente, por um enquadramento fraco. Quando os conteúdos se organizam ao redor de temas e questionamentos, a participação dos estudantes é fundamental para o desenvolvimento das aulas e trabalhos. Uma citação realizada anteriormente de Boaventura de Sousa Santos (2001a, p. 48) afirma que “os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros”.

Por outro lado, a divisão dos conteúdos por disciplinas, tal como previsto no curso analisado, faz parte da concepção hegemônica de currículo. Os currículos de coleção (DOMINGOS *et al.*, 1986) constituem-se, na verdade, em uma representação da ciência moderna e de sua classificação do saber (SANTOS, 2001a, 2001b). James Beane, entretanto, entende que existe a possibilidade de haver o enfraquecimento dessa classificação:

[...] o mundo da escola começa e termina com as disciplinas do conhecimento e a elevada cultura acadêmica que as produz, as mantém e as sanciona. Esta visão está tão firmemente e profundamente estruturada que o currículo parece menos um produto de decisões humanas, que na verdade é, e mais o pronúncio de alguma força sobrenatural. Outras abordagens parecem impossíveis de imaginar [...] Contudo, mesmo quando esta abordagem por disciplinas é imposta a nível nacional e os seus resultados minuciosamente testados, parece existir quase sempre um determinado espaço e oportunidade para explorar outras abordagens (BEANE, 2003, p. 92).

Beane (2003) apresenta uma série de propostas para um currículo elaborado ao redor de temas, no que ele denomina de *integração social democrática*, ou seja, uma organização curricular que focalize questões pessoais e sociais dos alunos, o trabalho colaborativo entre eles, sua participação na seleção dos saberes estudados. A maneira pela qual os estudantes e professores elaboram e respondem às questões torna a prática pedagógica solidária e, por que não, lúdica. O conhecimento extrapola as categorias, antes fortemente classificadas, criando uma interdependência não apenas entre as classes discente e docente, mas no interior desses mesmos grupos. Tal entendimento vai ao encontro do que segue:

Ensinar é um processo coletivo. Embora cada professor, em sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo dos alunos. Os saberes do conhecimento específico da área de formação, de sua atuação profissional, de seu campo de pesquisa reveste-se de novas perspectivas, quando confrontados com os demais colegas de outras disciplinas. Por isso, faz-se necessário pensar as disciplinas no contexto de um quadro teórico-prático global no que se refere ao campo a que pertence e enquanto um quadro teórico-prático parcial de um processo de formação profissional. Esse é um exercício a ser construído coletivamente pelos integrantes dos cursos superiores, na definição do projeto político-pedagógico institucional e no desenvolvimento do curso, representando uma possibilidade de superar a fragmentação curricular (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 219).

Essa forma de visualizar o conhecimento foi um dos elementos importantes no planejamento da pesquisa jurídica foco do presente texto. A proposta pretendeu suscitar o diálogo entre os direitos elencados por Bernstein (1998)²⁴ e a resolução transdisciplinar²⁵ das questões construídas pelos alunos-pesquisadores, a condução à democratização do conhecimento jurídico e à constituição de saberes emancipatórios (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; SANTOS, 2001a, 2001b). Ela

²⁴ Direito ao reforço; à inclusão social e à participação política.

²⁵ Transdisciplinar porque, mesmo realizada no interior de componentes curriculares, a prática tinha por objetivo organizar o conhecimento por temas, extrapolando essas fronteiras, alcançando, inclusive, outros campos do conhecimento que não apenas o jurídico-acadêmico.

partiu de uma visão que pretendeu considerar a condição própria e diferenciada de cada aluno, não impondo representações oriundas da cultura hegemônica curricular, a fim de possibilitar a criação de pontes entre os saberes erudito-acadêmicos e os saberes populares.

Segundo Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes (2003), existem dois tipos de problemas a ser enfrentados no momento em que se considera não mais o princípio da igualdade formal entre todos os cidadãos, mas sim o reconhecimento de suas diferenças e especificidades históricas, econômicas, culturais e políticas (entre outras), ou seja, na teoria de Miguel Reale (2007), o princípio da proporcionalidade, a necessidade de tratamento conforme essas diferenças.

Em primeiro lugar, a diversidade que as formas do conhecimento-regulação possuem suscita uma pluralidade de reações e resistências por parte de agentes sociais com linguagens e recursos distintos os quais, por vezes, não são mutuamente inteligíveis. Além disso, a maior parte dessas resistências tem origem local, dependente das alianças que seus agentes individuais ou coletivos firmarem com outros atores locais, translocais ou globais, o que, da mesma forma, exige inteligibilidade mútua.

A resposta para tais problemas, segundo os autores, seria a adoção de uma *teoria da tradução*, que possibilitasse a comunicação entre os diversos agentes da resistência, a mútua compreensão de suas lutas e estratégias contra-hegemônicas. A autonomia de cada grupo é mantida, uma vez que apenas o que é diferente pode ser traduzido – a especificidade da resistência é preservada. O que se procura é a identificação de um ponto em comum entre elas, entre, por exemplo, a luta feminista e a das comunidades de quilombolas. Da mesma forma, se busca a conexão entre os conhecimentos produzidos por essas lutas, articulando diferentes teorias e estratégias.

Tais estratégias podem ser baseadas na sociologia das ausências (SANTOS, 2001b), através da transformação/subversão de conceitos criados sob uma visão etnocêntrica de mundo, dando uma nova interpretação, por exemplo, a culturas consideradas “menores”, tal como a indígena, conforme visto anteriormente. Outra possibilidade é a elaboração de conceitos alternativos, trazendo à tona outras identidades, ainda não vislumbradas pela cultura hegemônica oficial, como foi analisado quanto ao pluralismo jurídico. Essas estratégias atuam de forma

complementar e sua aplicabilidade dependerá do contexto, do caso concreto analisado. O objetivo: a construção do conhecimento-emancipação, sua atuação prática na comunidade e sua comunicação e socialização a outros agentes e resistências.

A teoria da tradução é um instrumento importante para identificar

As diferentes formas sociais que as lutas emancipatórias assumem e os diferentes vocabulários que elas utilizam. A defesa da diferença cultural, da identidade coletiva, da autonomia e da autodeterminação podem, assim, assumir a forma de luta pela igualdade de acesso a direitos ou a recursos, pelo reconhecimento e exercício efetivo de direitos de cidadania ou pela exigência de justiça. Ela pode tomar a forma de defesa e promoção de quadros normativos alternativos, locais ou tradicionais, de formas locais e comunais de resolução de conflitos ou de exigência de integração plena, como cidadãos, no espaço do Estado-nação e de acesso, sem discriminações, à justiça oficial, estatal (SANTOS e NUNES, 2003, p. 43).

O que se busca, aqui, é a criação de redes de solidariedade; não somente entre os agentes de cada luta emancipatória a ser travada, mas também entre essas lutas e outras, criando uma teia de sustentação a fim de gerar a possibilidade de construção de um novo conhecimento científico, que integre o conhecimento técnico, acadêmico, com o conhecimento do senso comum, popular. A tradução a ser realizada deverá fazer com que esse novo conhecimento seja compreendido por todos os atores sociais envolvidos, tendo por finalidade o enfraquecimento da classificação entre esses campos, a resistência ao colonialismo e a construção da solidariedade social.

Ressalto, aqui, o foco da presente investigação: a pesquisa jurídica realizada pelos alunos, a qual envolveu pesquisa de campo. Essa atividade foi concebida de maneira a integrar os diferentes conteúdos dos componentes curriculares de Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica, ao redor de temas elegidos pelos alunos a partir de manifestações artísticas a eles entregues. A análise das doutrinas jurídicas e dos dados oriundos da pesquisa de campo deveria resultar em um único texto, visando um conceito de direito mais amplo e inclusivo.

Um dos objetivos do trabalho era o reconhecimento, pelos participantes, das diferenças existentes em nossa sociedade e das resistências que, por vezes, grupos ou atores sociais possam apresentar à ordem constituída, em boa parte ineficaz na concretização de direitos fundamentais à vida humana. As pesquisas foram

construídas sobre uma fundamentação teórica assumidamente transgressora e emancipatória, mas, antes da pesquisa de campo, essencialmente bibliográfica. Seria necessário que os alunos traduzissem as diferentes informações, pertencentes a campos diversos (acadêmico e popular), a fim de elaborar suas conclusões a respeito dos temas analisados.

Da mesma forma, deveriam estruturar a socialização do conhecimento jurídico daí resultante para as comunidades locais de maneira a permitir sua compreensão e co-autoria por esses grupos a partir dessas “significações compartilhadas” (SANTOS, 2001b). A análise dos resultados da pesquisa de campo por mim realizada para este trabalho será de grande utilidade para observarmos como tal proposta foi concretizada pelos professores e alunos.

6.3 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA DA PESQUISA JURÍDICA ANALISADA

A proposta de pesquisa jurídica efetivada pelos professores e alunos sob análise partiu do entendimento de que devemos ensinar a não mais aceitar as teorizações e normas jurídicas como verdades supremas e incontestes, mas suscitar a dúvida e desconstrução daquilo que nos aparece como “normal” na seara jurídica. A *hermenêutica da suspeita*, referida por Boaventura de Sousa Santos, na citação feita, guiou o trabalho da pesquisa jurídica, tanto na sua parte teórica quanto na prática. Esse entendimento passa pela construção alternativa do conceito de direito, pela análise desmistificadora da formação do conhecimento jurídico, não mais detido pelo docente, mas fruto de teorias contra-hegemônicas, das experiências dos estudantes e das realidades sociais. Ou seja, de saberes multiculturais elaborados pela participação de professores e alunos.

Essa prática pedagógica possuiu, especialmente, duas intencionalidades: construir com os alunos um conhecimento emancipatório, multicultural e socialmente responsável e, em segundo lugar, proporcionar a experiência da pesquisa logo no começo do curso, a fim de antecipar essa prática pedagógica que, na maioria dos cursos, possui cunho meramente bibliográfico e jurisprudencial e somente ocorre no momento da elaboração do trabalho de conclusão, perto da formatura.

Assim, passo neste momento a desenvolver um breve relato da proposta dessa pesquisa, juntamente com a teorização que lhe deu origem. Como já observado, a componente de Metodologia da Ciência do Direito foi a responsável

pela elaboração de anteprojetos, oriundos de análises feitas a partir de artefatos culturais entregues aos alunos. O estudo teve por base a leitura do livro *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a), onde os discentes tiveram contato com os paradigmas da modernidade e sua crise, bem como com o pensamento do autor sobre o paradigma emergente, característico da pós-modernidade.

Santos entende, como vimos, que a revolução científica que hoje presenciamos deve ser vista sob o prisma social e não meramente técnico: “[...] o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2001a, p. 37). Daí a defesa pelo autor do desenvolvimento do *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2001b). Daí, também, a afinidade desse conhecimento com a *racionalidade emancipatória* de Adorno e Horkheimer (1995).

Nos primeiros dias de aula, escolhi algumas manifestações artísticas e entreguei uma a cada grupo de alunos para que escolhessem um tema jurídico relacionado à interpretação dada ao poema, música, peça de teatro ou reprodução de pintura que receberam. Devido à subjetividade de uma interpretação baseada nesses artefatos, foi levada em consideração a característica do paradigma emergente de que “todo conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2001a). Parto do entendimento de que “[...] os textos não podem ser compreendido fora do contexto de sua produção histórica e social. Nem tampouco podem esses textos ser divorciados das experiências e conhecimentos dos/as estudantes que interagem com eles” (GIROUX, 1995, p. 97).

As tarefas que os alunos deveriam realizar incluíam a contextualização do artista e de sua obra, a sua conexão com o sistema jurídico brasileiro e a correlação da pesquisa com a realidade social da cidade de Pelotas. A utilização da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a), era obrigatória, juntamente com, pelo menos, mais duas referências teóricas, podendo ser obras estudadas nas demais componentes curriculares do primeiro semestre.

Os alunos, portanto, deveriam construir um anteprojeto que contemplasse os elementos acima indicados, procurando analisar o tema escolhido em sua totalidade, através de leituras e debates dentro dos grupos. Ao mesmo tempo, visto que “todo conhecimento é total e local” (SANTOS, 2001a), seus estudos deveriam voltar-se à realidade local da comunidade pelotense. E, uma vez que “todo o

conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a), a teorização jurídica deveria conectar-se à realidade observada a fim de elaborarem um texto que construísse uma análise jurídica formada por ambas as culturas, a acadêmica e a popular. Decorrendo dessa mesma característica do paradigma emergente, o anteprojeto deveria prever um retorno do conhecimento adquirido à sociedade após o término da pesquisa, ou seja, a socialização do conhecimento jurídico. Essa previsão tinha por objetivo criar condições do desenvolvimento de propostas contra-hegemônicas construídas pelos alunos, professores, instituição e comunidades. Ou seja, alternativas jurídicas às questões percebidas durante a pesquisa. Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2001b, p. 36):

A esperança [...] reside antes na possibilidade de criar campos de experimentação social onde seja possível resistir localmente às evidências da inevitabilidade, promovendo com êxito alternativas que parecem utópicas em todos os tempos e lugares excepto naqueles em que ocorreram efectivamente. É este o realismo utópico que preside às iniciativas dos grupos oprimidos que, num mundo onde parece ter desaparecido a alternativa, vão construindo, um pouco por toda a parte, alternativas locais que tornam possível uma vida digna e decente.

A avaliação ocorreu aos poucos, pois dividimos, eu e os alunos, o trabalho por etapas. Em primeiro lugar, a escolha do tema e a sua delimitação, a partir dos artefatos artísticos entregues. Em segundo, a elaboração da questão de pesquisa, dos objetivos (geral e específicos) e da justificativa. Esta deveria ter, no mínimo, duas páginas, abrangendo a relevância do tema para o direito, para a localidade onde a pesquisa de campo seria realizada e para os alunos-pesquisadores. Ao final, deveria ser previsto o retorno à sociedade e a maneira, ainda provisória, como seria efetivada essa socialização do conhecimento jurídico, tendo como referência explícita a característica do paradigma emergente acima citada. Essas duas primeiras etapas foram concluídas na metade do semestre.

Após, os alunos deveriam elaborar uma fundamentação teórica provisória de, no mínimo, três páginas, incluindo a contextualização dos paradigmas dominante e emergente em relação ao tema escolhido e outras duas obras a escolha dos grupos. Por fim, o anteprojeto deveria ser entregue completo, contendo, ainda, a metodologia da pesquisa, um esquema provisório da monografia, o cronograma de tarefas, a revisão bibliográfica provisória e a bibliografia utilizada. A partir da entrega da fundamentação teórica provisória, disponibilizei aos estudantes um exemplo de

anteprojeto, a fim de que visualizassem a totalidade do que se esperava que realizassem.

No início do segundo semestre de 2007, agora nos componentes curriculares de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica, foram verificados a delimitação do tema, a questão de pesquisa e os objetivos, geral e específicos, do anteprojeto. Da mesma forma, foram elaborados os questionários e os roteiros semi-estruturados de entrevistas, os quais foram revistos pelos professores e reelaborados pelos alunos, e entregues no mês de setembro. Havia uma questão que deveria ser prevista por todos os instrumentos que versava sobre a definição do direito dos entrevistados.

No decorrer dos meses, os grupos completaram a análise teórica da pesquisa, através de, pelo menos, mais três obras relacionadas com o tema escolhido. O objetivo era de que, ao final da pesquisa, a bibliografia tivesse, ao menos, seis obras analisadas. Os alunos procuraram os professores dos componentes curriculares envolvidos com essa prática a fim de obterem indicações bibliográficas. Uma vez que as disciplinas de Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica faziam parte do projeto, os discentes deveriam analisar aspectos dos conteúdos vistos nas salas de aulas destas disciplinas. De fato, algumas obras utilizadas em sala de aula fizeram parte das fontes de pesquisa bibliográfica dos alunos, tais como *Sociologia Geral e do Direito* (LEMOS FILHO, 2004) e *Nos Confins do Direito* (ROULAND, 2003).

A conexão entre a teoria jurídica com a cultura popular deveria fazer parte das conclusões do trabalho a fim de identificarmos se o que era previsto nas normas jurídicas possuía correspondência com o que ocorria na sociedade, ou seja, se havia conexão, nas regras do direito e na doutrina analisada pelos alunos, entre o conhecimento acadêmico e o popular. A importância dada à teoria jurídica foi a mesma concedida à pesquisa de campo – ambas deveriam se complementar, em uma análise autônoma feita pelos discentes. Nas palavras de Henry Giroux (1985, p. 97):

Como uma questão pedagógica, a teoria não é apenas uma questão de os/as estudantes aprenderem os discursos de outras pessoas. É também uma questão de os/as estudantes realizarem sua própria teorização em torno de empreendimentos históricos e problemas contemporâneos. A teoria tem que ser *feita*, tem que se tornar uma forma de produção cultural;

ela não é um mero armazém de *insights* extraídos dos livros dos “grandes teóricos”.

Essa procura por compreender o mundo de formas diversas do que se tornou o conhecimento hegemônico ocidental é uma maneira de proporcionar a inversão da regulação da racionalidade moderna (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). À razão instrumental, colonizadora e reificadora, procuramos construir uma consciência emancipatória, que reconhecesse em outras culturas aspectos de nossa realidade local.

Foi realizado um curso básico sobre pesquisa de campo tanto qualitativa quanto quantitativa, na metade do mês de outubro, a fim de preparar os estudantes para a aplicação dos instrumentos de pesquisa. Esse curso abordou desde a forma de aproximação com a população, passando por temas a respeito da vigilância do pesquisador em não induzir as respostas dos entrevistados, até mesmo à forma de vestir e se comportar durante a pesquisa. Essa etapa da preparação dos estudantes ficou a cargo de uma das professoras de Sociologia Jurídica com larga experiência no magistério e em pesquisa, e que concedeu entrevista para a presente pesquisa de campo (P1). A outra professora (P3), também pesquisadora, encontrava-se fora da cidade e, portanto, não pôde participar do encontro. Quanto a mim (P4), apresentei a classificação do conhecimento jurídico em relação ao conhecimento do senso comum e a visão da Antropologia Jurídica a respeito das diferenças culturais com as quais os alunos iriam trabalhar. Por fim, o terceiro professor de Sociologia Jurídica realizou um debate sobre o Pluralismo Jurídico e regras normativas locais que poderiam vir a ser observadas pelos estudantes na pesquisa de campo. Também esse professor participou da minha pesquisa empírica (P2).

Os alunos foram a campo entre 15 de outubro a 15 de novembro, em diversos bairros e instituições públicas de Pelotas, inclusive no interior da cidade (comunidades quilombolas e terceiro distrito) e em uma instituição de ensino particular (Anhanguera Educacional/Atlântico Sul) onde aplicaram os instrumentos de pesquisa. Eu e o professor de Sociologia Jurídica procuramos acompanhar os estudantes pelo menos uma vez em suas saídas, a fim de presenciar a experiência da pesquisa de campo (que ambos nunca tínhamos realizado) e de avaliar a participação dos alunos-pesquisadores na prática pedagógica.

As tarefas da tabulação dos dados quantitativos e da análise dos dados qualitativos foram orientadas, principalmente, pelas duas professoras de Sociologia

Jurídica, ambas com experiência nessa área, ao final do mês de novembro. A previsão inicial era a da participação de professores do Curso de Administração da Faculdade e da utilização do laboratório de informática para essa tarefa, entretanto esses docentes, por problemas de agenda, não puderam comparecer. Assim, a estruturação dos dados foi demonstrada no quadro branco, em sala de aula.

A interpretação e a finalização dos textos, em forma de monografia jurídica, foram orientadas por todos os professores envolvidos na prática e entregues no final da primeira quinzena de dezembro. Na semana seguinte, estes mesmos professores fizeram parte das bancas de avaliação, em suas respectivas turmas, juntamente com mais um professor da casa, geralmente pertencente aos componentes curriculares dogmáticos, dependendo do tema escolhido.

Conforme pode ser observado no projeto de pesquisa em anexo, foram estabelecidos prazos pelos professores para a efetivação das etapas do projeto, os quais foram modificados no decorrer do processo, tendo em vista as dificuldades dos alunos e orientadores na concretização das tarefas. Da mesma forma, a participação do Curso de Administração não ocorreu. Isso se deu, em parte, pela dificuldade que senti em organizar melhor a estrutura do trabalho e em estabelecer prazos adequados para cada etapa da pesquisa. Da mesma forma, a venda da Faculdade Atlântico Sul à Anhanguera Educacional resultou em um período de crise e desestabilização por parte dos professores e alunos, o que dificultou a efetivação da proposta.

É de se notar que a etapa do retorno à sociedade não ocorreu no segundo semestre de 2007, como previsto no projeto. Esta expectativa tornou-se irreal, em vista das inúmeras tarefas necessárias à finalização das pesquisas. Foi, portanto, transferida para o terceiro semestre, onde seria avaliada pelos professores dos componentes curriculares cujos conteúdos estivessem relacionados com os temas investigados pelos alunos.

Pode ser observado, a princípio, um enquadramento fraco (BERNSTEIN, 1996, 1998) no que diz respeito a uma parte da escolha dos conteúdos a serem trabalhados na pesquisa e à ordem de seu estudo. A divisão das tarefas, a montagem dos questionários fechados ou dos roteiros de entrevistas, a escolha dos autores para a fundamentação teórica, a esquematização dos trabalhos, a elaboração do texto final e a apresentação perante as bancas ficaram sob responsabilidade e escolha dos alunos, com as seguintes exceções.

A interpretação da obra *Um Discurso sobre as Ciências*, a análise de alguma parte do conteúdo de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica, a bibliografia prevendo no mínimo seis obras, a realização da pesquisa de campo, as conclusões correlacionando a teoria jurídica com a prática social e a apresentação às bancas com a utilização de equipamento multimídia eram obrigatórias; assim como o cumprimento dos prazos estabelecidos. Portanto, reconheço um enquadramento mais forte (BERNSTEIN, 1996, 1998) no que diz respeito a tempo de estudo (devido aos prazos fixados, ainda que modificados) e aos critérios de avaliação.

Conforme pode ser observado, todo o processo da prática pedagógica analisada foi trabalhoso e complexo, desde o início, com a elaboração do anteprojeto, no começo de 2007 até algumas experiências de recontextualização do conhecimento adquirido realizadas pelos alunos no início deste ano de 2008, demandando tempo, disciplina e dedicação de alunos e professores. Entretanto, a proposta foi feita tendo uma compreensão de direito e do ensino jurídico mais ampla e inclusiva. Nas palavras de Maria Cecília Lorea Leite e José Octávio Van-Dúnem (2007, p. 25):

Se uma das funções básicas da educação universitária é a formação de cidadãos ativos e críticos, que possam contribuir para o enfrentamento e resolução de problemas de nossas sociedades, isso implica a necessidade dos estudantes serem aprendizes ativos e a sua formação deve ser orientada ao exercício dessas capacidades. Assim, em sociedades em rápido desenvolvimento como é o caso do Brasil e de Angola, considera-se especialmente relevante que sejam proporcionadas aos estudantes dos cursos jurídicos oportunidades de formação, de desenvolvimento de habilidades para identificação e análise de conexões entre o Direito e a Sociedade numa perspectiva integrada, e articulada a uma visão global do próprio Direito.

Os capítulos seguintes serão destinados à análise das entrevistas realizadas com os alunos e professores, tendo por base o instrumento utilizado para coleta de dados. Os depoimentos demonstram, na prática, aspectos do referencial teórico anteriormente apresentado, especialmente no que se refere às teorizações de Basil Bernstein, Boaventura de Sousa Santos, Theodor Adorno e Max Horkheimer.

7 ENQUADRAMENTO E AUTONOMIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA PESQUISA JURÍDICA SOB ANÁLISE

Em vez de lidar com os interesses independentes de cada indivíduo, [a integração do currículo] tem como intenção agrupar jovens numa experiência partilhada de preocupação mútua. Sem dúvida que existe muito espaço para os interesses individuais no seio de um formato baseado no projecto, mas mesmo assim, os projectos individuais estão ligados a e são partilhados como parte integrante de projectos de grupo mais amplos. Provavelmente, isto é melhor observado nos momentos em que o grupo trabalha para atingir um determinado consenso em questões individuais, com o intuito de forjar um único conjunto de temas para todo o grupo (BEANE, 2003, p. 107).

A citação de James Beane faz referência ao trabalho conjunto de estudantes em projetos organizados ao redor de temas específicos. A prática pedagógica analisada tinha esse propósito, o de agrupar alunos para que, na soma de tarefas individuais e coletivas, pudessem alcançar respostas e, muitas vezes, suscitar dúvidas, a respeito das questões de pesquisa construídas por eles próprios. Necessário, portanto, que eu considere a visão dos entrevistados a respeito de suas formas de participação e de controle no processo de realização da pesquisa.

Investigo, assim, a percepção dos alunos e dos professores acerca de seus papéis na prática pedagógica sob enfoque, da visão destes a respeito do grau de liberdade e autonomia na realização das suas respectivas tarefas no decorrer do segundo semestre. As entrevistas concedidas permitem que eu possa identificar as diferenças e semelhanças entre a relação pedagógica construída por essa prática e aquela estabelecida pelo ensino jurídico tradicional. Para isso, o conceito de enquadramento de Bernstein (1996, 1998) mostrou-se produtivo, propiciando a análise do controle sobre a seleção dos conteúdos, sua ordem de desenvolvimento, o tempo destinado a cada um deles e os critérios de avaliação. Também faço uso, especialmente, dos conceitos de razão emancipatória, de Adorno e Horkheimer (1985), de conhecimento-emancipação, de Santos (2001b) e de integração curricular, de Beane (1997, 2003).

7.1 PAPEL DOS ALUNOS E PROFESSORES NA ELABORAÇÃO DAS PESQUISAS JURÍDICAS

O ensino jurídico emancipatório, conforme analisado anteriormente, passa pela maior independência e co-participação dos estudantes na construção do conhecimento científico. O papel do aluno é redimensionado, na perspectiva de uma maior participação neste processo, no sentido que ele também se torna responsável pela organização do seu próprio aprendizado. A elaboração autônoma de tarefas e a auto-organização são importantes fatores na construção de uma autoconsciência crítica e na inversão dos pólos da racionalidade moderna (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Em tese, portanto, tais práticas proporcionam a emergência do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b), objetivo da pesquisa jurídica analisada.

Eram muitas as tarefas realizadas pelos alunos-pesquisadores, incluindo a elaboração da fundamentação teórica do trabalho, dos instrumentos de pesquisa, a aplicação destes, a interpretação dos dados daí advindos, a redação final e a defesa perante as bancas avaliadoras. A Aluna 13, do Grupo Delegacia da Mulher, indica algumas delas:

Os professores sugeriram como seria a pesquisa; tinham os questionários, as entrevistas... nós formulamos as perguntas e adequamos tudo [...] A professora acompanhou a visita na Delegacia para nos avaliar,[observar] como a gente estava se expressando, como estava fazendo as perguntas. [Assim], o nosso papel era ir lá; no caso, fazer o questionário imparcial, não se emocionar muito né?! A nossa orientadora [risos] avisou: “Não chorem”, façam da melhor forma a pesquisa. Alguns não tinham conhecimento do que era, como eu já falei, outros já tinham uma idéia do que nós iríamos encontrar pela frente. Então, acho que isso enriqueceu bastante.

A participação dos professores incluía a orientação das obras utilizadas na pesquisa, o auxílio na elaboração e aplicação dos questionários, na tabulação dos dados empíricos e na sua interpretação, na revisão do texto final da monografia e a avaliação no momento das bancas. Além disso, os docentes estipularam prazos e, entre outros aspectos, cobravam as leituras do referencial teórico. O seguinte diálogo entre os Professores 1 e 2 exemplifica essa questão:

P2: Os alunos, naturalmente, eles vão partir dum instrumental teórico apresentado em sala de aula, depois a bibliografia específica que se indica. Todos os grupos, eu trabalhei em cima de uma bibliografia que nós montamos juntos [professor e alunos] né? [Levei em consideração] os critérios de avaliação em cima do trabalho escrito, do desempenho no

campo e do resultado apresentado. Mas eu procurei não tolher assim, não censurar tanto, claro a qualidade do texto, alguns pecam demasiadamente, uma coisa impressionante [...] E com os alunos eu acredito que se induz de certa maneira quando se indica a bibliografia, e as conclusões que eles obtiveram são conclusões dentro do que seria razoável pra quem leu, claro, com exceções dos grupos que têm malandros né? Mas eu dei bastante liberdade, conferi o trabalho, acompanhei, avaliei o texto, indiquei bibliografia e eles desenvolveram, tiraram suas próprias conclusões e eu acho que é assim que funciona de certa maneira.

P1: É, eu acho que eles ainda têm que ter mais liberdade de bibliografia, eu indiquei alguma coisa, mas muito preso ao que eles tinham visto na sala de aula.

A fala do Aluno 18, do Grupo Quilombolas, se refere às correções do texto feitas pela Professora 4: “A pesquisa foi muitas vezes avaliada por um orientador, a nossa professora [dizia]: ‘Tá muito bom, mas faz de novo!’”

Por outro lado, o Aluno 20, do mesmo grupo, salienta:

A gente não pediu muita ajuda de vocês, a gente tentava um ajudar o outro, a gente não conseguia, ah, por qualquer coisa, “vamos levar pra P4”... A gente não queria pedir ajuda de vocês, a gente queria se auto-governar. Fazer o trabalho como um todo e mostrar pra vocês.

Essa conquista da autonomia, do auto-governo, demonstra um enfraquecimento no enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998) e deixa evidente a cooperação dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A responsabilidade discente desloca o professor do lugar central da relação pedagógica e permite a emancipação dos alunos. O seguinte diálogo estabelecido no Grupo de Mediação em Direito de Família é esclarecedor da percepção dos estudantes entrevistados:

A9: Acho que foi o papel principal, né? No mínimo o coadjuvante [...] Vamos se valorizar, né! Pelo amor de Deus!

A10: Quase que um desbravador, né?

A8: Um antropólogo [...] Saímos do gabinete da sala de aula.

A9: É, a gente foi lá, fez certo, não somos que nem certos juizes aí da comarca, atrás do seu gabinete ali, despachando. A gente foi lá.

As experiências de vida dos pesquisadores são fatores determinantes nas suas escolhas durante a investigação. Tal entendimento relaciona-se com a característica do paradigma emergente de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2001a) e transparece na fala da Aluna 1, do Grupo Ensino Jurídico:

Eu, pelo menos, acho que botei a minha idéia, desde o começo do trabalho. Porque na parte lá de fundamentar, eu tava lá escrevendo o que eu tava achando, eu tava escrevendo o que eu queria. Tipo, eu acho que eu, que a gente desde o começo se encaixou. Porque nós não queríamos professores sérios, chatos, falando o que a gente tinha achado. Porque o que a gente botou ali, na verdade foi mais o que a gente queria. Eu acho, que nós, tipo, eu tentei encaixar, tipo, Boaventura, a parte teórica, toda aquela função, mas sempre tentando puxar pra parte que eu acho importante, que eu queria, [que] eu acho que nós colocamos desde o começo ali.

A percepção dos professores entrevistados foi de que, na média, a atuação dos estudantes foi muito boa. Na seqüência, o diálogo entre os Professores 1 e 2:

P2: Na média dos grupos que eu trabalhei, e do que eu vi também das outras turmas, o desempenho foi muito bom, melhor do que eu esperava. Eu não acreditava tanto no potencial, eu tô sendo franco, sincero. Mas eu não esperava... eu tive boas surpresas, a capacidade de relacionar informações, cruzá-las, claro que com uma deficiência natural de um aluno de 2º semestre, 1º semestre, né? Mas na média..., é claro que tem aquele aluno que é extremamente desinteressado.

P1: Eu acho também! Eu acho que o desempenho deles em geral foi bom, bem bom, teve aquele grupo do Ensino Jurídico que se apresentou em tantos lugares... Eu acho que eles realizaram o projeto; eles pesquisaram, eles redigiram, eles conseguiram juntar o trabalho de pesquisa com o referencial teórico, tudo isso eles fizeram. Eles fizeram muito direitinho com todos os problemas de serem alunos do 1º ano de faculdade, mas fizeram um trabalho excelente.

A princípio, portanto, pode ser observado um enfraquecimento na relação de controle do conhecimento, por parte de professores e alunos. É necessário, entretanto, investigar mais detidamente as questões relativas ao enquadramento existente nessa proposta pedagógica. A seguir, passo a analisar como foram feitas as definições dos conteúdos a serem trabalhados na prática pedagógica, o ritmo e o desenvolvimento da pesquisa jurídica sob enfoque.

7.2 ENQUADRAMENTO: DEFINIÇÃO, RITMO E DESENVOLVIMENTO DAS PESQUISAS JURÍDICAS

O grau de autonomia discente pode ser observado nas respostas à questão sobre a seleção das obras que fizeram parte da pesquisa bibliográfica. O intuito era tomar conhecimento do limite da liberdade de escolha da bibliografia utilizada: se esta foi escolhida pelos alunos ou imposta pelos professores. Em sua maioria, os alunos afirmaram que tiveram total liberdade de escolha, como os depoimentos que

seguem, respectivamente, do Aluno 7 (Grupo de Mediação em Direito de Família), da Aluna 15 e do Aluno 17 (ambos do Grupo Navegantes II):

A7: Houve(ram) algumas indicações sim, por parte dos professores, mas acho que dentro do nosso tema que é a mediação e com enfoque dentro do Direito de Família, sei que [a] P4 não dispunha de muita bibliografia com relação ao tema e nem o P2, então a gente teve que buscar em *internet* outros trabalhos de conclusão de outras faculdades aqui da cidade que também já haviam desenvolvido trabalho em cima desse tema, mas não tivemos dificuldade em obter livros e tal.

A15: Eu acho que a P3 nos influenciou bastante na questão da bibliografia, porque a gente tava meio perdido no início pra conseguir localizar e ela nos indicou livros muito bons. E o próprio professor de Direitos e Garantias, a gente tava fazendo [sobre] direitos fundamentais, ele nos indicou o Alexandre de Moraes [...] E ela nos indicou não foi um só, foram vários, inclusive boa parte de um livro que ela estava usando com a gente e que já era uma coisa que a gente tava dominando melhor, né?

A17: Não houve imposição, mas os professores foram importantes nas obras que nos orientaram. Aquelas que a gente usava em aula, tipo Antropologia, Sociologia. Eles deram uma base muito boa. Não houve imposição, foi uma coisa que veio a somar... os livros que estudamos para o trabalho de aula, no dia-a-dia.

A percepção da necessidade de atuação autônoma neste trabalho é especialmente percebida pelo Aluno 19, do Grupo Quilombolas:

A19: Não [houve imposição]. Para isso é que existiu a pesquisa. A idéia da gente ir correr atrás e pesquisar. Ninguém disse: "Olha, tem que ler esse livro aqui e deu". Não, porque isso era uma pesquisa, a gente procurar e pesquisar. Os professores, na verdade, deram o norte da bússola pra nós.

Dessa forma, os alunos complementaram essas indicações dos professores com pesquisas feitas em bibliotecas, na *internet*, na jurisprudência dos tribunais, em revistas e jornais. O seguinte diálogo, do Grupo Quilombolas, faz referência a isso:

A20: começamos a obter informação. A gente também não é tão... Começamos a ver como é que é.

A18: Tem um acervo muito grande na Biblioteca Pública, inclusive jornais de época, que comentavam fatos, e livros antigos. Então, têm referenciais ricos. Nós conseguimos captar tudo isso aí, partindo da história, da história de Pelotas, da história do charque.

Apesar das afirmações de grande liberdade na escolha das obras a serem utilizadas na pesquisa, note-se que a leitura da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a) era obrigatória. Ela, provavelmente, não foi lembrada nessas respostas pelo tempo em que foi proposta, no início do primeiro semestre de 2007.

O único grupo que fez essa referência foi o Ensino Jurídico, no diálogo entre as Alunas 5 e 1, que segue:

A5: A gente era obrigado a ler o Boaventura, então a nossa autonomia não era absoluta. E na hora da gente escrever o trabalho também não foi absoluta, por sempre ser apresentado para vocês no final. A gente não fez aquilo lá ao nosso total e livre arbítrio. Vocês olhavam e: “Bah, não tá bom, tem que mudar isso e isso.” Só que eu acho que isso tem justificativa, pois a gente tá muito no início do curso e a gente não tem capacidade suficiente pra escrever um trabalho só nosso...

A1: Acho que nem é capacidade, a gente não tem o conhecimento...

É interessante, também, observar a capacidade emancipatória demonstrada pelos estudantes no momento da tomada de decisões, a forma com que lidaram com as diferentes opiniões dos colegas e as demonstrações de solidariedade e apoio mútuo no interior dos grupos, como o diálogo abaixo do Grupo Quilombolas:

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.

A divisão de tarefas foi empregada por mais de um grupo, como ocorreu com o Grupo da Delegacia da Mulher: “A13: Foi dividido. Porque era muita coisa, não tinha como ler tudo em tão pouco tempo, e aí a gente dividiu.”

De maneira contrária, entretanto, foi a organização do Grupo Navegantes II:

A15: Nós fizemos todas as partes os cinco juntos. Lendo junto, nós tínhamos os mesmos *xerox*, então a gente lia, discutia juntos. Tanto que eu brincava com a A16, que ficava ali no computador, porque ela digita que é uma maravilha. Aí um colega lia um pedaço, dizia um negócio, eu lia um pedaço, dizia outro negócio, o A17 se lembrava... e ela: “Pára, pára, pára!”. Mas aí depois a gente escrevia, e pegava um pouquinho de cada um, depois que a gente tinha lido e montava, lapidava melhor.

No meu entendimento, um dos maiores problemas detectados pela minha pesquisa empírica foi a definição dos prazos para a entrega do material em cada etapa estipulada. A percepção da maioria dos alunos é a de que os prazos,

determinados pelos professores, eram exíguos para a quantidade de tarefas que foram realizadas durante o segundo semestre, ainda que eles tenham sido alterados em razão das dificuldades alegadas pelos estudantes. Na seqüência, o diálogo estabelecido pelo Grupo Ensino Jurídico:

A1: Nós trabalhávamos sempre sob pressão. Às vezes a gente relaxava, mas quando chegava perto do prazo e ficava junto com outros trabalhos...

A5: Acho errado a gente fazer esse trabalho sob pressão, o tempo inteiro. Eu acho talvez que uma melhor organização geral do trabalho...

A6: A gente ficou uns três dias, uns três dias, né? A gente dormia às 3 da manhã para acordar às 7 h e vim [sic] para a aula, e de tarde ir lá pra casa e se reunir e ficar de novo até às 3 ou 4 h da manhã, todos os dias.

Esse mesmo pensamento foi ressaltado pela Aluna 15, do Grupo Navegantes II: “Nós tínhamos prazos estipulados pelo próprio projeto [...] às vezes tinha dias como os das pesquisas [de campo] que a gente passava o dia inteiro, os finais de semana...”

Além do problema referente aos prazos, o Aluno 19, do Grupo Quilombolas, salientou o fato de que os estudantes, em sua maioria, trabalham, o que dificulta ainda mais o cumprimento das tarefas propostas: “A maior dificuldade que a gente..., claro, de todos os grupos, sentiu é que o pessoal todo tinha que trabalhar. Então, era bem complicado de conseguir. Às vezes tu queria fazer e, ‘bah, tenho que trabalhar.”

Em certos casos, as respostas apontam para a necessidade de maior organização, docente e discente. As falas abaixo são, respectivamente, do Aluno 21 (Grupo Quilombolas), e das Alunas 13 (Grupo Delegacia da Mulher) e 6 (Grupo Ensino Jurídico).

A21: Mas pecou muito o grupo em termos de prazo de entrega, de ter que virar madrugada pra terminar o que precisava... Faltou um pouco de comprometimento de alguns. Tinha que consertar o trabalho de outros.

A13: E alguns do grupo não comparecem na Delegacia com a mesma freqüência que os outros. E tem que dar mais tempo. Porque o nosso trabalho, além da prática, tinha toda uma teoria, os gráficos que para fazer foi um horror. Então, era muita coisa em pouco tempo.

A6: Sinceramente, eu acho que não foi pouco tempo. Eu acho que foi falta de organização, tanto da nossa parte quanto da parte dos professores.

Além dos elementos vistos acima (definições dos conteúdos, ritmo e desenvolvimento do conhecimento) se faz necessária a análise da maneira como os

entrevistados perceberam a avaliação e a apresentação final do trabalho para as bancas. É o que faço na parte seguinte deste capítulo.

7.3 ENQUADRAMENTO: AVALIAÇÃO E APRESENTAÇÃO PERANTE AS BANCAS

A questão da avaliação, da mesma forma que os prazos exíguos e a organização docente e discente, também foi problemática. Através da fala dos alunos, percebo que os critérios avaliativos não foram claramente explicitados. A seguir, o esclarecedor diálogo no Grupo Ensino Jurídico:

A5: Eu não sei se era porque eu tava tão envolvida com a pesquisa, mas eu não lembro de ter [tido] um momento onde a gente debateu como seria avaliado o trabalho. Não deu tempo pra gente, sabe, se perguntar. Acho que a gente fez todo o trabalho e depois no final se perguntou: “Tá, e agora? Como é que vai ser avaliado agora?”

A1: Teve sim! Eu lembro até que a gente discutiu o valor da pesquisa de campo...

A5: Depois da banca, eu me lembro que a gente até sentou com vocês e até vocês avaliaram uma nota diferente da outra e a gente achou injusto...

A Aluna 13, do Grupo da Delegacia da Mulher, possui a seguinte compreensão:

A13: A gente sabia que tinha que fazer, que de alguma forma ia ser valorizado o trabalho. Foi determinado que tivesse [sic] que fazer a entrevista, os questionários e que aquele material seria avaliado, mas a gente não sabia, no caso depois ficamos sabendo que o professor ia estar lá na Delegacia também.

No decorrer do semestre, foi-se percebendo quão trabalhosa a prática pedagógica tinha se tornado. Dessa forma, alguns pesos foram alterados quanto à nota final, a partir de conversas com as turmas, em sala de aula. A pesquisa de campo recebeu uma valoração maior. Da mesma forma, foram alteradas as avaliações quanto à apresentação perante as bancas, aumentando o peso das notas individuais e diminuindo a nota geral do grupo, uma vez que foi percebido que alguns alunos não estavam realizando todas as tarefas propostas. Tal questão está explicitada no diálogo a seguir, do Grupo de Mediação em Direito de Família:

A9: [A avaliação] foi flexível, tanto é que uma hora valeu um peso, depois outro.

A11: É, até o P2 ficou na dúvida, queria botar um valor mais baixo. Aí como eles viram que tava tomando muito tempo nosso, estávamos nos dedicando mesmo, assim de coração, aí ele aumentou.

A7: Esse privilégio que tivemos em optar pelo método de avaliação, acho que ele reflete em função de nós sermos a primeira turma a realizar a pesquisa de campo e, portanto concluir o trabalho, e acho que precisava dessa experiência até pra [os professores] poderem depois determinar como é que seria a avaliação. Provavelmente agora, já que é o segundo ano, não sei qual é o critério que [os professores] vão usar, mas talvez [os] alunos não tenham essa mesma abertura pra opinar quanto à avaliação como nós tivemos.

A percepção dos professores sobre a questão da avaliação ter sido, ou não, bem explicitada para os alunos divergiu. O Professor 2 acredita que os critérios de avaliação foram bem definidos pelo grupo docente:

Nós explicitamos, colocamos no quadro e mesmo assim alguns não entendiam, por exemplo, a participação do grupo, a qualidade do texto... a pesquisa de campo, a coleta de informações, todas as etapas foram consideradas como critérios de avaliação, o que é muito justo, né? [...] Até mesmo porque se nós super dimensionarmos o estágio da pesquisa [de campo], um aluno mais tímido teria problema, mas se escreve bem...

Diferente posicionamento possui a Professora 1:

Eu acho que não, pelo menos eu não tive a sensação de que eu tinha explicitado bem para os alunos, é verdade também que há uma certa incompreensão da parte deles, nós mesmos tivemos um problema com uma pesquisa que na realidade eles não tinham realizado a pesquisa, tinham feito uma coisa muito estranha, tinham copiado dum livro, todo referencial teórico era copiado...

A avaliação final realizou-se perante as bancas de professores. Segundo os alunos, nesse momento os critérios de avaliação já se encontravam esclarecidos. Nesse mesmo sentido, o Grupo Quilombolas:

A19: O que a gente tinha certeza era que a gente seria bastante cobrado.

A20: Sim, vindo da P4 e da P3... Isso eu já sabia.

A21: Mas nas últimas aulas em que chegou mais perto da apresentação [a] P4 começou a falar em aula: "Olha, vai ser assim, vai ter uma banca, podem perguntar pra vocês isso ou aquilo, assistam a outra turma que vai apresentar primeiro". Mais perto da apresentação, a gente teve uma base. Mas antes não, a gente tava só fazendo.

Aqui, posso reconhecer uma avaliação implícita (BERNSTEIN, 1999), onde os adquirentes não possuem total conhecimento dos critérios avaliativos, apesar dos professores terem consciência da forma como o trabalho será considerado. Note-se que tal pedagogia acresce um elemento de insegurança na relação pedagógica.

A avaliação final ocorreu no momento da apresentação do trabalho, o que foi marcante para os alunos entrevistados. A grande maioria afirmou estar nervosa em um primeiro momento devido a avaliação ser feita pela banca e perante a assistência do público, em boa parte colegas de sala de aula e de outros semestres, além de professores da casa. A seguir, a afirmação da Aluna 5, do Grupo Ensino Jurídico:

Falando assim agora, eu acho que o início do trabalho, todos estavam bem nervosos porque a gente nunca tinha apresentado para ser avaliado por outras pessoas, além de um professor, de um único professor que estaria nos avaliando para sua matéria. Eu acho que isso deixou a gente bem nervoso. Mas eu achei que ia ser mais difícil de responder às perguntas, na hora que eles foram perguntando, tipo foram fazendo os questionamentos, eu fui vendo que tudo aquilo que eles estavam perguntando a gente tinha realmente visto, não foi nada fora do comum. Óbvio, alguma coisa ou outra, a gente teve que pensar... Mas tudo a gente já tinha visto. Assim, até porque o nosso trabalho escrito ficou pronto antes, então o nosso conteúdo teórico tava bem fundamentado, tava bem pronto. Então na hora dos questionamentos a gente estava preparado pra isso, sabe! E na hora que veio a pergunta, a gente pensava: "Isso foi visto"...

Da mesma forma, a fala da Aluna 13, do Grupo da Delegacia da Mulher:

No caso foi a nossa primeira banca, né! [Antes] a gente apresentava para a turma, não é avaliado, só é avaliado pelo professor [da matéria], mas não por outros professores, de outras matérias. Outras pessoas estarem ali assistindo, dá um nervoso, tu te sente insegura apesar de ter participado de tudo, de saber, de ter conhecimento sobre o tema.

A Aluna 11, do Grupo de Mediação em Direito de Família, entende da mesma forma:

Assustou um pouco né?, Porque tu olhar assim, logo no 2º semestre, tu vai imaginar três pessoas na tua frente, e aí? Te vira! Aí assustou um pouco, mas depois começou a se desenrolar, todo mundo falando, tu acaba até se desligando, mas... tem três pessoas te analisando pra depois te dar uma nota sobre aquilo. Ai começou a rolar, ai começam a falar, outros começam a puxar um gancho, já ficou bem mais tranquilo. Mas no início, tu parar ali na frente e olhar [...] Todo mundo te olhando, te analisando, esperando para ver o que tu vai falar, se vai ter nexo, se foi uma coisa legal. Isso me assustou mais, mas depois eu sai bem tranquila. Mas acho que foi muito bom essa experiência, porque na verdade isso a gente vai ter que fazer, e quando tu for fazer no mestrado, acho que vai ser muito bom. A gente já não vai chegar agora no final, agora já teve a primeira vez, já não vai ser aquele choque [...] agora tu já falou, tu já fez uma vez.

Outros alunos do mesmo grupo abordam as críticas recebidas pela banca, como fez a Aluna 8, do Grupo de Mediação em Direito de Família:

[...] Eu tive críticas depois da apresentação, mas é bom porque [...] foi uma crítica construtiva, claro, na forma de melhorar. Mas também não é muito fácil tu chegar numa faculdade, ainda num trabalho valendo nota, apresentar para um público e para os professores da banca, né?

Entretanto, o Aluno 7, do mesmo grupo, sentiu que os critérios no momento da apresentação foram muito exigentes tendo em vista os estudantes estarem apenas no começo do curso:

A7: Eu acredito que assim, que realmente acho que o desenvolver todo do trabalho em si desde o princípio até a data da banca devia de ter uma cobrança, com uma maior veracidade possível com relação ao trabalho de conclusão. Acho que deveria haver comprometimento tanto dos alunos no desenvolver do trabalho quanto dos professores na data da banca, mas eu acredito que por parte de um professor em especial, acho que ele não absorveu exatamente qual era o objetivo do trabalho. Eu acho que ele encarou realmente esse aspecto que eu to dizendo de cobrança, de comprometimento, com normas, com o material, com o conteúdo e esqueceu que nós estávamos apenas no 2º semestre, desenvolvendo um trabalho que, dentro do contexto, é um trabalho de vanguarda porque nunca ninguém desenvolveu um trabalho nesse sentido, a não ser que alguém já tenha se formado em uma outra faculdade, mas dentro da área do direito, e dentro da faculdade, nós fomos os primeiros a desenvolver isso, e eu acho que houve uma cobrança excessiva dentro da banca.

A partir dos depoimentos acima, é possível perceber alguns aspectos da prática pedagógica analisada. Em primeiro lugar, identifico a satisfação com que os alunos falam de sua atuação a partir da possibilidade da efetivação da pesquisa de campo, particularmente em vista do diálogo do Grupo de Mediação em Direito de Família visto acima. Mais adiante, tais constatações serão conectadas com os direitos que Bernstein (1998) entende que devam ser garantidos pelo sistema educacional a fim de construir uma sociedade mais democrática.

As experiências de vida trazidas pela inserção dos discentes nas comunidades estão ligadas à característica do paradigma emergente mencionada, de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2001a) – o conhecimento científico foi amalgamado pelas vivências experimentadas pelos alunos. Nas palavras deste autor:

[...] todo o conhecimento emancipatório é autoconhecimento. Ele não descobre, cria. Os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças, os juízos de valor, não estão antes nem depois da explicação científica da natureza ou da sociedade. São parte integrante dessa mesma explicação (SANTOS, 2001b, p. 83-84).

Em segundo lugar, a fala dos professores deixa claro o quanto eles avaliaram positivamente a efetiva atuação estudantil nessa prática, assim como a co-participação dos sujeitos nela envolvidos, o que caracteriza um enquadramento fraco. Nesse sentido, a relação pedagógica estabelecida diferencia-se daquela constituída no ensino jurídico tradicional, caracterizada por aulas-conferência e pela centralidade do conhecimento na figura do professor (KIPPER, 2000). Esse tipo de ensino:

[...] favorece a contenção e a assimilação das diferenças culturais, em vez de tratar os/as estudantes como portadores/as de memórias sociais diversificadas, com o direito de falar e representar a si próprios/as na busca de aprendizagem e de auto-determinação (GIROUX, 1995, p. 85).

Ao contrário, o papel dos alunos e professores foi o de mútua cooperação, sendo concedida uma autonomia relativa aos alunos na elaboração de suas pesquisas. Isso é observado na liberdade que tiveram na escolha da bibliografia, a partir das indicações dos docentes, na elaboração dos instrumentos de pesquisa e na sua aplicação, ainda que sob a orientação dos professores envolvidos no trabalho. O texto final, construído pelos estudantes, foi revisado diversas vezes pelos orientadores, conforme especialmente ressaltado pelo Aluno 18 e pela Aluna 5. Assim, o controle das regras discursivas (BERNSTEIN, 1996, 1998) da prática pedagógica está em parte com os docentes, em parte com os discentes. Essa cooperação é ressaltada por Beane (1997, p. 10):

Este tipo de planificação colaborativa responde à integração de formas que outros tipos não fazem. Primeiramente, o currículo é criado, muito literalmente, do princípio ao fim: a partir das questões e preocupações dos próprios jovens [...] Em segundo lugar, à medida que as actividades são colaborativamente identificadas, os estudantes têm uma oportunidade de indicar como pensam que deveriam abordar melhor o conhecimento e a experiência. Em terceiro, enquanto o processo vai das questões individuais para as grupais e das preocupações pessoais para as do mundo mais vasto, os estudantes possuem uma experiência directa com a integração de interesses pessoais e sociais.

A auto-organização dos alunos-pesquisadores transparece nos seus depoimentos, os quais descrevem a forma como os grupos dividiram as tarefas e compartilharam o conhecimento, ajudando-se mutuamente. Apesar disso, houve alguns comentários, tanto por parte do Professor 2 quanto pelos alunos sobre componentes de grupos que não atuaram de forma responsável, até mesmo

sobrecarregando os colegas por não concretizarem suas tarefas. Da mesma forma, foi apontada a pouca organização docente, como na fala da Aluna 6.

Identifico, assim, dois problemas na organização do trabalho. A exigüidade dos prazos foi referida pela quase totalidade dos alunos, boa parte da classe trabalhadora, os quais, por vezes, passavam as madrugadas na elaboração de suas tarefas, assim como os finais de semana. Além disso, a questão da avaliação foi considerada especialmente difícil para os estudantes; eles alegam não ter recebido informações suficientemente claras sobre os critérios que seriam utilizados pelos professores. Nesse sentido, os depoimentos das Alunas 5 e 13 e o diálogo do Grupo Quilombolas, especificam bem estes aspectos.

A percepção dos professores acerca do assunto é diferente: a Professora 1 entende que houve pouca explicitação dos critérios avaliativos aos alunos, o Professor 2, ao contrário, entende que tais critérios foram expostos em aula. No entanto, as manifestações dos estudantes sobre a questão podem ser entendidas como um forte indício de que, se foram explicitados os critérios de avaliação, ainda assim, eles não ficaram claros para os alunos. Tal fato, de acordo com a teoria bernsteiniana, seria compatível com uma pedagogia invisível, em que as regras discursivas não estão claras para os adquirentes. No entanto, não era este o caso. A proposta da prática pedagógica em foco, conforme os dados analisados evidenciam, configura-se como uma pedagogia visível. É interessante observar, ainda, que a proposta pedagógica em estudo concilia práticas centradas na transmissão e práticas centradas na aquisição, com ênfase nesta última. A conjugação dessas práticas configura o que pesquisadoras portuguesas, estudiosas de Bernstein (MORAIS, 2006), denominam como pedagogias mistas. Práticas pedagógicas deste tipo, segundo os estudos das investigadoras mencionadas, são as que melhor podem lidar com as desigualdades. Em relação a esses aspectos, reporto-me, ainda, ao que afirma Bernstein: “[...] diria que uma ação pedagógica ideal seria uma ação através da qual os estudantes estão conscientes desde o princípio de sua própria pedagogia” (BERNSTEIN, ESPANYA e FLECHA, 1998, p. 87).

A avaliação final perante as bancas foi percebida pelos estudantes como um momento de natural nervosismo, tendo em vista serem avaliados por três professores e assistidos por uma platéia formada por colegas e docentes. Entretanto, no entendimento deles, a experiência foi positiva, uma vez que a maioria acreditava estar preparada para as arguições das bancas e que, segundo a Aluna

11, a partir dessa experiência, a apresentação de outros trabalhos se tornará mais fácil. Tais percepções serão relacionadas, mais adiante, com os direitos educacionais de que fala Bernstein (1998).

Quanto aos critérios dessa avaliação feita pelas bancas, no meu entendimento, novamente houve complicações, agora em relação às expectativas dos professores avaliadores. Pelo menos, de um professor, referido pelo Aluno 7 no seu entendimento, foi muito exigente. Essa exigência, na verdade, ocorreu no decorrer de todo o trabalho, inclusive durante o primeiro semestre, conforme pode ser observado pelas etapas cumpridas pelos alunos no componente curricular de Metodologia da Ciência do Direito e, após, na elaboração da prática de pesquisa nos componentes de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Julgo que essas exigências não foram demasiadas, uma vez que não apontadas por nenhum outro estudante, inclusive pela Aluna 8, do mesmo grupo, mas a fala do Aluno 7 pode indicar que os critérios de avaliação não estavam bem definidos para todos os professores participantes das bancas.

Ainda em relação à questão da avaliação, ressalto a seguinte citação de Beane (1997, p. 76):

Estes professores [que acreditam na integração curricular] possuem um interesse profundo na excelência e na qualidade. Querem que todos os jovens obtenham êxito, saibam mais e que sejam mais proficientes, inclusive naquelas áreas que são necessárias para ultrapassar o labirinto dos testes estandardizados que estes professores quase sempre desprezam por causa do seu preconceito de elevada cultura e trivialidade. Este desejo de desempenho é suportado por uma convicção de que todos os jovens podem aprender, embora nem sempre as mesmas coisas ou ao mesmo nível. Porém, esta convicção de que os jovens podem aprender e o desejo de que eles o façam levam a que estes professores pressionem todos os jovens a realizarem o seu trabalho bem e completamente.

Apesar dos aspectos negativos referentes à organização do trabalho referidos anteriormente, é necessário reconhecer que essa prática incentivou a autonomia discente e sua auto-organização, além de possibilitar vivências que extrapolaram os limites da sala de aula, próprios de um ensino mais crítico e questionador, capaz de, se bem efetivado, incentivar o desenvolvimento da razão emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), possibilitando a construção de um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b). Nesse sentido, a seguinte perspectiva dos Estudos Culturais, a qual também influenciou essa prática pedagógica:

Ao analisar toda a gama dos lugares diversificados e densamente estratificados de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema, a publicidade, as comunicações de massa e as organizações religiosas, entre outras, os Estudos Culturais ampliam nossa compreensão do pedagógico e de seu papel fora da escola, como local tradicional de aprendizagem (GIROUX, 1995, p. 90).

8 CLASSIFICAÇÃO DO CAMPO DO DIREITO E DO SEU ENSINO NA PRÁTICA DA PESQUISA JURÍDICA INVESTIGADA

Certamente que a constituição de uma cultura jurídica antiformalista, antiindividualista e antimonista, fundada nos valores do poder da comunidade, está necessariamente vinculada aos critérios de uma nova legitimação social e de um novo diálogo intercultural. O nível dessa eficácia passa pelo reconhecimento da identidade dos sujeitos sociais (aqui incluindo grupos minoritários), de suas diferenças, de suas necessidades básicas e de suas reivindicações por autonomia. Por conseguinte, é fundamental destacar, na presente contemporaneidade, as novas formas plurais emancipatórias e contra-hegemônicas de legitimação do Direito (WOLKMER, 2006, p. 114).

O reconhecimento, pelos alunos, de *vozes ausentes* (SANTOS, 2001b) do ensino jurídico tradicional e do próprio direito oficial passa, conforme salientado por Antônio Carlos Wolkmer na citação acima, pelo diálogo entre culturas, pela legitimação das comunidades locais e pela união dessas realidades ao discurso acadêmico-jurídico. O enfraquecimento da classificação do campo do direito foi, dessa forma, uma das finalidades da inserção dos discentes na concretude social.

Os resultados da pesquisa permitiram a observação das relações de poder que classificam o campo do direito e o de seu ensino: a relação da prática pedagógica analisada com os componentes curriculares pertencentes ao terceiro semestre, a conexão da teoria jurídica com a prática e com os demais ramos do conhecimento, o possível diálogo entre a cultura acadêmica e a erudita.

Os autores que me auxiliaram a realizar a análise teórica dos dados obtidos com a pesquisa empírica desenvolvida neste capítulo foram, principalmente: Basil Bernstein (1996, 1998), com sua teorização sobre as relações de poder caracterizadas pela classificação e sobre as relações de controle, configuradas no enquadramento, Boaventura de Sousa Santos (2002b), Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), em seus entendimentos sobre a possibilidade de um conhecimento voltado à emancipação e não apenas à instrumentalidade. James Beane (1997, 2003) contribuiu, especialmente, para a compreensão de como uma prática, visando à integração curricular, pode alterar a classificação dos conhecimentos, em particular no campo jurídico - tema deste trabalho.

8.1 INTERDISCIPLINARIDADE E CONEXÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O projeto pedagógico da faculdade, conforme mencionado, possui uma classificação forte (BERNSTEIN, 1996, 1998) no que diz respeito à organização curricular. Os componentes curriculares encontram-se divididos por eixos: o profissional, o prático e o das ciências humanas. Tais eixos não são temáticos, mas segmentados em disciplinas, formando um currículo de coleção (DOMINGOS *et al.*, 1986). Assim, dentro desses grupos, os conteúdos estão previstos de maneira apartada, dificultando a construção do conhecimento interdisciplinar e prático, apesar da IES afirmar o seu compromisso com a conexão entre ensino, pesquisa e extensão, conforme anteriormente observado na análise do seu Projeto Pedagógico.

A prática de pesquisa jurídica ora investigada, entretanto, tinha como um de seus objetivos enfraquecer a classificação de categorias discursivas do currículo, através da união dos componentes curriculares envolvidos (Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica), do enfraquecimento do controle detido pelo professor e da ampliação do espaço pedagógico, possibilitando aos alunos a saída da sala de aula para inserirem-se nas comunidades locais, aproximando-se da organização de um currículo de integração (BERNSTEIN, 1996, 1998). O Professor 2 entende, inclusive, ser essa prática um instrumento com potencial para complementar conhecimentos que podem não ter sido bem desenvolvidos em sala de aula:

[...] a pesquisa viabiliza uma aproximação do direito com uma análise política, uma análise sociológica, uma análise antropológica - que é o grande barato de pensar de maneira crítica e não formalista o direito [...] Eu acho que existem algumas deficiências curriculares que acabam sendo compensadas pelo estímulo da pesquisa, porque existe uma leitura também, um embasamento teórico da pesquisa, a relação entre a teoria e a *práxis* cotidiana, uma prática do dia-a-dia. Porque, por exemplo, um aluno se formar com um semestre de Introdução [ao Estudo do Direito], eu considero muito pouco, né?. Um semestre para as disciplinas propedêuticas é algo bastante deficiente.

Os alunos entrevistados foram unânimes em afirmar que a prática pedagógica possibilitou uma visão mais ampla, integral, do direito através do estudo realizado ao redor dos temas de pesquisa e das vivências que tiveram a partir da

sua convivência com as comunidades investigadas. A seguir, um diálogo do Grupo de Mediação em Direito de Família:

A7: Eu acho que no final das contas, a gente acaba tendo um conhecimento mais amplo e aplicável dentro da sociedade em si. Na nossa vivência, a gente acaba podendo trazer pra essas três matérias o que a gente viveu.

A8: E também, fora do trabalho, pode analisar outras coisas que acontecem na nossa vida... o comportamento das pessoas, tu começa a analisar melhor o que acontece na tua volta, não só pelo trabalho, mas tu começa a analisar as pessoas.

A9: Eu acho que aumenta o campo de visão, tu começa a analisar dos três ângulos, não só de um.

A7: É porque tu integra o conhecimento que tu obtém, nos três segmentos de forma individual, tu tá te integrando e formando um todo, e esse todo a gente aplicou dentro do nosso trabalho.

Essa percepção de que os conteúdos dos diferentes componentes curriculares se inter-relacionaram também está presente na fala do Grupo Delegacia da Mulher:

A13: Eu acho que deu para abranger as três matérias e até foi bem melhor assim. Acho que a gente conseguiu estudar as três matérias de uma forma bem melhor do que se fosse só na sala de aula. A gente conseguiu aprender muito mais com tudo isso.

A12: Como se fosse uma disciplina só, né!? Porque vários pontos a gente observa no foco do trabalho, tanto da parte social, como a parte que a gente trabalha em aula, que a gente não tem noção do que se passa na vida das pessoas. Tu estudaste ali [em aula], aí depois que tu foste a campo, já faz parte de outra disciplina. Acho que foi importante, ligou uma coisa à outra.

Tal entendimento permite aos alunos perceberem o currículo de forma complementar, não segmentada. O depoimento do Aluno 21, do Grupo Quilombolas, é exemplo disso:

E essa integração de disciplinas, né? Na Antropologia, mostrou como o pessoal chegou naquelas terras, e aí a gente foi lá e viu a História. Constatamos as condições deles: Sociologia. E vimos quais os direitos que eles não tinham: a parte jurídica. Então, uma coisa puxa a outra.

Além dessa integração realizada na prática pedagógica, os resultados das pesquisas extrapolaram os seus limites, sendo relacionados com outros conteúdos, em outras disciplinas, agora no terceiro semestre, como pode ser observado no testemunho das Alunas 15 (Grupo Navegantes II) e 5 (Grupo Ensino Jurídico), respectivamente transcritas a seguir:

Eu acho que o grande barato do trabalho é exatamente isso: é fazer com que a gente utilize uma componente curricular numa outra, entendesse? Porque na verdade, ainda mais no curso que a gente tá fazendo, e outros em geral, a gente tem que tar acompanhado de tudo, da vivência. Eu acho que na faculdade tem que ser igual: as matérias têm que se completar, têm que buscar um pouquinho na outra, porque, daqui a pouco, tu vai fazer lá uma prova de uma outra matéria e tu vai buscar o conhecimento numa outra que nem são tão próximas [...] Já no primeiro, no segundo semestres fazer com que a gente comece a desenvolver um pensamento, um raciocínio pra aproveitar nas matérias aquilo que pode ser dividido e trocado, entendeu? O que eu acho que é muito difícil.

Eu acho que a questão das três disciplinas, acho que estão bem encaixadas no trabalho, por Metodologia explicar como fazer, Sociologia mostrar a sociedade no qual a gente tá aplicando e a Antropologia, saber bem lidar com pessoas. Antropologia é o humano, e é isso que a gente faz na prática, né? Então eu acho que elas estão bem encaixadas nisso. E foi bom também, porque na nossa aula, agora entrou Constitucional, tem muito a ver com cidadania que a gente trabalha, o que também entrou direto no nosso trabalho.

A relação entre a teoria e a prática foi algo muito ressaltado pelos estudantes, como no diálogo a seguir, do Grupo Ensino Jurídico:

A5: Eu acho que a pesquisa foi a evolução da teoria pra prática. Pra mim foi isso. E no terceiro semestre, eu vi o que eu absorvi do trabalho.

A6: Eu acho excelente, porque é através da prática que a gente entende.

A3: ... de nada adianta a teoria se não tiver a prática.

O mesmo grupo referiu-se à necessidade de reconhecer de uma forma autônoma a teorização vista em sala de aula ou na bibliografia estudada:

A5: Têm umas matérias que eu vejo assim: daqui a meio ano eu não sei mais nada, porque eu não relacionei com a prática.

A1: Mas mais do que exemplos em sala de aula o legal ia ser se eles pudessem nos dar uma coisa e aí a gente tivesse que tirar tudo, entende? Porque ouvir um exemplo é muito fácil. O professor fala: "Ah, isso aqui é rosa." E aí a gente vê que é rosa por isso e por aquilo. Mas a partir do momento que tu vais fazer sozinha, tu tens que descobrir que é rosa. De repente, tipo, porque ela diz que é assim, tu enxerga que é assim. De repente, se tu parar pra analisar, tu não vai concordar, entende? E tu vai achar outra coisa...

As atividades práticas que são realizadas na IES estudada foram lembradas pelo Aluno 7, do Grupo de Mediação em Direito de Família. Na sua fala, ele ressalta o ineditismo da prática pedagógica analisada e a importância de aliar a teoria com a prática logo nos primeiros semestres do curso:

Eu ouço as pessoas falarem assim que já se formaram em outras faculdades e o único contato que tiveram com a prática foi nos dois últimos anos quando estagiaram na assistência judiciária da Universidade. E aqui a gente observa que além desse

trabalho que a gente desenvolveu dentro do primeiro e principalmente no segundo semestre, que a gente tem a intersecção da prática com a teoria, agora no terceiro semestre tu já tem a introdução à prática jurídica e a gente vai visitar os órgãos, o Poder Judiciário, e já tivemos no Fórum, já tivemos na Delegacia da Mulher...

Essa valoração da prática de pesquisa no primeiro ano do curso também é observada pelas entrevistadas do Grupo da Delegacia da Mulher:

A13: Eu acho muito interessante. Porque na maioria das instituições, a gente começa a ver a prática só nos últimos semestres, aqui a gente começou desde o início. Então, na verdade, na sala de aula tu tens a noção do que é direito, mas tu queres conhecer ele de fato, tu queres sair à rua, tu queres praticar, tu queres lidar com ele, e a gente teve um pouco disso na Delegacia [da mulher].

A12: Quando nós fizemos o nosso projeto, a gente acreditou que a Faculdade nos deu essa oportunidade de iniciar com a prática nos primeiros semestres e que para a Faculdade é de extrema importância juntar a teoria com a prática para que o aluno entenda mais fácil como é.

Quando indagados sobre qual o grau de importância da teoria e da prática na atividade de pesquisa jurídica, o entendimento da maioria dos entrevistados foi de que ambas se complementam, não havendo maior valoração de uma ou outra, como no diálogo a seguir do Grupo Navegantes II:

A15: Eu acho que um foi complemento do outro. Eu acho que se a gente não tivesse tido as aulas com as informações que a gente teve, tanto as [da] P4 quanto da P3, a gente não teria condições de ir a campo fazer a pesquisa [...] eu não vejo um peso maior do que o outro. Eu acho que a gente não teria como fazer a pesquisa de campo se a gente não tivesse tido as aulas teóricas, práticas, por exemplo, como não perguntar, não induzir a resposta do entrevistado, essas coisas todas que a gente foi lapidando, né? Pra poder chegar lá e ter o máximo de veracidade possível.

A17: É muito interessante, né? No primeiro contato com o livro, a gente começou a treinar a pensar, porque até então a gente, fora da sala de aula... a gente ir pra sala de aula, a gente começa a ter contato com a realidade educacional... tu pensar daquela maneira para depois a gente lá fora chegar mais estruturado. Na aplicação da prática foi fundamentado tudo o que se viu na sala de aula. E realmente essa conexão de sala de aula e sair dos muros da faculdade e ir lá na rua foi perfeita... pro crescimento da gente.

Percepção um pouco diferente é a das alunas do Grupo da Delegacia da Mulher:

A12: Acho que se não tivesse a pesquisa de campo, essa teria sido a parte mais importante [a pesquisa bibliográfica]. Porque tivemos que relacionar vários autores com vários temas, que levavam à mesma coisa. Não era exatamente a mesma coisa em todos os livros, mas, se relacionavam.

A13: Elas se unem, né? Mas no caso a prática, a pesquisa de campo, ela tem um valor bem maior porque tu vivencias aquilo que a gente escreveu.

Porque tem muita gente que não tem nem noção do que é aquilo lá fora. E a gente através da pesquisa conseguiu ver tudo isso.

Essa percepção pode estar relacionada com os resultados da investigação dessas alunas. A realidade observada por elas na Delegacia da Mulher foi a da baixa aplicabilidade da legislação protetiva contra a violência doméstica (a Lei Maria da Penha), como o diálogo que segue:

A12: A gente vê também que muita coisa da teoria não pode ser usada na prática.

A13: Que a teoria seria, no caso, essa punição desse agressor. Mas na prática, a vítima não quer a punição do agressor. Então, a teoria se distancia da prática, e, em outra parte, se torna paralela a essa prática.

A12: Eu acho que foi o que incentivou, né! Acho que foi a coisa mais importante [do segundo semestre]! A gente começou a ver ali, realmente o que acontece. Depois da teoria, sair um pouco do livro e ver se aquilo ali [que está escrito], realmente acontece, nem sempre dá para fazer tudo o que está no livro.

A Aluna 14, também do Grupo da Delegacia da Mulher, reconhece a importância de vivenciar a realidade social para a formação jurídica. O conhecimento das experiências das mulheres por ela entrevistadas no órgão público mencionado, no seu entendimento, abre novas possibilidades de percepção sobre o tema investigado:

Para mim foi importante! Porque tu não tens noção do que as outras pessoas pensam, o que é muito importante para o nosso aprendizado como alunos. Nunca tive essa experiência. É bem importante assim, porque tu não te dá conta do que essas pessoas passam. E tu convivendo, conversando, tu tens outra visão, tira outra conclusão de diversos aspectos.

O Aluno 9, do Grupo de Mediação em Direito de Família, assim se manifesta:

Eu acho que é [a pesquisa de campo] pra diminuir o abismo que tem, [...] entre a nossa realidade e a do povo que a gente entrevistou. Tem uma lacuna, e eu acho que essa aproximação fez diminuir.

A compreensão da realidade social, muitas vezes diferente da teorização vista em aula, ampliou o campo de visão dos alunos, abrindo espaço para novos conhecimentos jurídicos, agora resultados de um amálgama entre a cultura popular e a acadêmica.

8.2 CONEXÃO ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA NA PESQUISA JURÍDICA SOB ENFOQUE

Esse contato com as experiências das pessoas entrevistadas pelos alunos relaciona-se, portanto, com o diálogo entre a cultura popular e a cultura acadêmica, o que foi uma das intencionalidades da atividade pedagógica sob análise. Por meio dela, os estudantes puderam observar algumas realidades que não lhes seriam possíveis em sala de aula, como o relato a seguir, do Grupo Quilombolas:

A19: Foi difícil, pelo deslocamento, e até pra encontrar os locais onde estavam os quilombos, até mesmo pra chegar até eles. A gente tinha um pouco de receio de chegar, até por ser um pessoal já meio receoso quanto a isso, porque o pessoal sempre vai lá por interesse, sempre em época de política ou em época parecida.

A20: Até alguns chegaram e disseram: “Vocês são políticos?” Deram umas olhadas pra mim [e pensaram]: “Ué, quê que esse piá quer aqui?” Mas pra mim foi uma experiência! Nunca tinha feito isso! Pra mim foi ótimo.

Situações como estas permitem aos alunos o desenvolvimento de seus repertórios (BERNSTEIN, 1999, 2000), estabelecendo ligações com outros acontecimentos e experiências de vida e aumentando seu número de estratégias para a resolução de problemas. O discurso horizontal, com o qual entram em contato nessa relação com as comunidades locais, possibilita a troca de experiências e vivências, como no exemplo relatado pelo Aluno 21, do Grupo Quilombolas:

A gente foi, eu e o A19, entrevistar uma senhora, na primeira casa que a gente chegou. E aí, conversa vai, conversa vem, descontrair um pouco, e a P4 sentada na pedra ali perto. E aí surgiu a pergunta: o quê que é direito? Aí ela pegou e disse: “não vou saber responder essa, é muito difícil!” Aí eu comecei a incentivar: “não, sabe sim”. Aí eu perguntei pra ela: “No jogo de futebol, por exemplo, tem o juiz que dita as regras, né?” Meio que dei uma induzida, né? Dei um exemplo prático. “tem o campo de futebol, tem o cenário, os atuantes...” Daí ela começou a falar... e aí, eu me lembro que a P4 atropelou e a senhora não entendia nada... eu me lembro... e bem elaborado, cheio de teoria, né? Aí sim, aí que ela não entendia nada!

Da mesma forma, pode ser visualizada nesse exemplo a distância do discurso acadêmico para o popular: a Professora 4 procurou, através da teorização técnico-jurídica, facilitar o entendimento da entrevistada. Entretanto, foi o Aluno 21, com sua analogia, quem realmente conectou os conhecimentos eruditos e os do

senso comum, construindo um saber jurídico mais compreensível para a comunidade investigada.

Os repertórios advindos desse amálgama entre a cultura acadêmica e popular de cada um dos alunos pesquisadores, através das experiências de campo trocadas em sala de aula, foram enriquecendo o reservatório das turmas de estudantes, o que fortaleceu, portanto, os discentes, tanto individual quanto coletivamente. O Aluno 7, do Grupo de Mediação em Direito de Família, afirma:

Eu acho que esse contato que a gente teve na rua e que depois a gente trouxe pra sala de aula e dividiu com os colegas, eu acho que é muito importante. Às vezes o ponto de vista que a gente teve lá na rua e que, de repente, o outro grupo não teve, mas que a gente trouxe pra cá e acaba se tornando uma troca de conhecimento dentro das nossas percepções da prática.

Além disso, os alunos perceberam a necessidade desse contato entre as culturas ocorrer de maneira inteligível, permitindo a comunicação entre os sujeitos envolvidos sob uma perspectiva da democratização do conhecimento e da linguagem jurídica. Muitos ressaltaram a importância da pesquisa jurídica realizada para prepará-los para a vida profissional. O princípio da tradução, no qual estão inseridos esses pensamentos, pode ser observado no seguinte diálogo do Grupo Ensino Jurídico:

A3: A gente tem que passar uma coisa mais acessível, uma coisa que eles entendam melhor, porque no momento que tu priva eles de alguma coisa, eles já não têm a confiança em ti.

A1: Eu assisti a um Júri e no final, quando [o juiz] deu a sentença, o réu era sobrinho da senhora, e ela me olhou e [disse]: “Tá, o que é que o juiz disse?” Eles não entenderam a linguagem. Então eu acho que tu tinha que saber com quem tu tá falando pra saber a forma... não adianta tu ficar horas explicando uma coisa dessa forma porque eles não vão entender.

A5: Por isso é importante esse primeiro contato com a sociedade no início do curso, porque eu acho que depois de formado a gente tem que levar a parte técnica pra população, só que a gente tem que ter uma forma diferente de passar essa parte técnica. Se a gente deixar de explicar pensando: “Ah, isso é muito difícil, eu não vou falar pro meu cliente” ele vai perder a confiança em mim, por menos instrução que tenha, ele vai notar alguma coisa porque é o direito dele que tá sendo lesado. A gente tem que aprender formas de passar isso no começo do curso, mesmo a parte mais complicada.

A Aluna 13, do Grupo da Delegacia da Mulher, também ressalta a contribuição da pesquisa de campo para a preparação dos estudantes para a vida profissional:

É importante tu saber o que acontece, afinal de contas, depois que tu te formar tu vai lidar com as pessoas na rua, vai lidar com eles, então tu tem que saber o que acontece na rua, tu tem que saber o que as pessoas vivem, tu tem que saber de tudo! Não adianta simplesmente um juiz, um advogado sentado atrás de uma mesa sem saber o que a pessoa passa. É uma das coisas mais importantes que tem [a cultura popular] do que simplesmente ir lá assinar uma sentença, sem tu saber o que é aquilo ali, tu não sabe nada da rua.

O Grupo Ensino Jurídico foi o que melhor utilizou a teoria de Santos (2001a) sobre o paradigma dominante e o emergente; ele comparou a obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a) com o princípio da tradução desse mesmo autor (SANTOS, 2001b). Referindo-se à dificuldade de compreensão da teoria no momento da leitura da obra:

A3: Quando a gente leu o Boaventura, por exemplo, se ele tivesse uma linguagem mais acessível, iria ser muito melhor de ler, principalmente pra quem tá começando.

A6: Eu fui entender o Boaventura através do trabalho. Eu li o livro, achei horrível, e eu pretendo ler de novo, porque eu vou ler com outros olhos.

Por outro lado, o sentimento de injustiça que a forte classificação entre a cultura acadêmico-jurídica e o substrato social causa nos alunos, bem como a necessidade de mudanças na prática do direito, transparecem no diálogo estabelecido pelo Grupo de Mediação em Direito de Família, a seguir:

A7: A gente sabe que existem diferenças sociais, a gente reconhece que elas existem, mas saber como diminuir, como poder fazer com que cada pessoa possa ter assim uma justiça mais justa, falando no nosso caso que seremos operadores do direito...

A8: Porque eu me senti assim chocada quando eu presenciei um pouco mais da realidade, a gente tá tão distante que quando a gente presencia, toca. Um juiz talvez tenha condições de vida que nunca precisasse passar por qualquer tipo de situação [como essas]...

A relevância da associação entre essas culturas na sala de aula, na prática do ensino jurídico, é ressaltada pelos professores entrevistados, apesar das respostas que deram quando questionados sobre se utilizam os resultados das pesquisas dos alunos em sala de aula, transcritas a seguir:

P1: Alguma coisa sim, não muita...

P2: É, pouca

Entretanto, na seqüência da entrevista, o Professor 2 assim se manifestou:

Claro que sim [que ele utiliza os resultados das pesquisas de campo]. Eu acho que a pesquisa que mais se aproxima da questão dos Direitos Sociais, aquilo que nós vivenciamos lá [na filial de uma rede de supermercados], as questões acerca do salário mínimo como garantia constitucional, também vivenciei isso, fui botar o pé no barro lá com o pessoal... Direitos Humanos, Direitos Fundamentais. É que é difícil desvincular no Direito essa compreensão... Mesmo no grupo sobre Ensino Jurídico vai se estudar os dispositivos constitucionais que trabalham a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão. Que é o quê se considera quando se avalia, quando se reconhece um curso; então não tem como, são subsídios que vão servir pra que eu possa dizer: “Oh, os colegas de vocês já perceberam isso na prática, na pesquisa, em determinadas circunstâncias, as conclusões foram as seguintes”. Claro que se aproveita.

Além disso, ambos os professores afirmam que a receptividade dos alunos em sala de aula em relação a essa ligação entre a teoria exposta e a cultura local é muito boa, até mesmo porque esses professores são responsáveis pelos componentes curriculares nos quais a prática pedagógica está sendo realizada. O diálogo a seguir reflete este posicionamento:

P2: A maioria fica encantada quando se possibilita essa compreensão. É que no meu caso como eu falei, serve de instigação para aqueles que estão fazendo a pesquisa naquele momento, né? Eles gostam da informação.

P1: Eles até que ficam assim curiosos e ficam nervosos, será que a deles... como é que vai funcionar, essas coisas assim. Mas eles gostam, eles se interessam em saber os resultados, assim... os que tão prestando atenção.

Por fim, o Aluno 18, do Grupo Quilombolas, traduz da seguinte forma o seu entendimento sobre a conexão entre a cultura popular e a acadêmica:

A cultura popular, ela é feita dependendo do olho do observador. Por exemplo, se eu observar um cantor de *hip hop*, eu vou ter uma idéia, antecipada, de que ele é marginal, mas daqui a pouco ele não é marginal, daqui a pouco o conceito que ele tem da vida, dos irmãos da comunidade dele, é um conceito de melhoria. Eu passo por ele, como todo o operador do direito, eu vou e observo: “Pô, aquele cara arraigado em palavras sem sentido...”. Mas muitas vezes ali tá o sentido do clamor da vida dele que ele deposita numa letra... Nós, como operadores do direito, nós não podemos ter premissas antecipadas... São pessoas que convivem no nosso meio. Toda a cultura popular, ela tá tão intrínseca entre nós quanto as ações [processuais] e leis.

8.3 APLICAÇÃO DOS RESULTADOS DAS PESQUISAS DE CAMPO NOS COMPONENTES CURRICULARES PERTENCENTES AO TERCEIRO SEMESTRE

O terceiro semestre, do Curso de Direito sob análise, é composto, preponderantemente, por componentes curriculares dogmáticos: Direito

Constitucional, Internacional Público, Teoria Geral do Direito Civil e Direito Penal I (eixo da formação profissional). Além desses, Psicologia Jurídica (eixo da formação humanística) e Prática Simulada I (eixo da formação prática). Conforme visto anteriormente, um currículo de coleção (DOMINGOS, *et al.*, 1996). Por outro lado, tal currículo pode ter sua distribuição de poder flexibilizada e enfraquecida, dependendo do enquadramento das práticas pedagógicas efetivadas pelo professor.

Assim, um dos questionamentos feitos aos alunos foi o da possibilidade dos resultados das pesquisas serem utilizados em sala de aula no decorrer do terceiro semestre e qual a receptividade dos professores quando os estudantes fazem referência às suas pesquisas jurídicas, realizadas no primeiro e no segundo semestres, especialmente às pesquisas de campo. A disciplina mais lembrada foi a de Psicologia Jurídica, do eixo das humanas, conforme os depoimentos que seguem, respectivamente, do Aluno 7 (Grupo de Mediação em Direito de Família) e da Aluna 12 (Grupo da Delegacia da Mulher):

Falamos e ela [professora de Psicologia Jurídica] queria abrir um espaço dentro da aula dela pra que a gente falasse pra todos os colegas, porque nem todos tiveram contato direto com o nosso trabalho. Mas não sei se o tempo vai permitir essa explanação, mas a gente tá à disposição da professora.

Acho que em Psicologia Jurídica, a gente relaciona muita coisa porque é outra parte, que também está incluída no trabalho, mas que a gente não foi tão a fundo.

O Grupo da Delegacia da Mulher, de fato, apresentou seu trabalho para a turma da noite do terceiro semestre, no componente curricular referido, conforme será visto mais adiante.

Entretanto, quando os alunos fazem menção às disciplinas dogmáticas, pertencente ao eixo profissional, boa parte deles afirma que não há possibilidade para a discussão dos resultados da pesquisa empírica por eles realizada. A formalidade do direito impõe-se de maneira fortemente marcada, como na fala a seguir, da Aluna 15, do Grupo Navegantes II:

Eu acho que seria o ideal [a utilização dos resultados da pesquisa jurídica realizada], mas eu tenho as minhas dúvidas se vai ser possível isso. Por exemplo, agora, nesse semestre, a gente teve muita teoria [...] Por exemplo, o Direito Penal, mesmo, é um troço que esse semestre é teoria, teoria, teoria. Então, às vezes fica difícil juntar... a gente carrega essa coisa nossa de que isso é um terror, que isso é uma injustiça, mas lá na teoria que ele tá dando talvez não se encaixe esse pensamento que a gente tá

tendo agora [...] Eu acho que agora, esse semestre, foi um divisor de águas. A gente sai dessa parte toda das humanas para cair de cabeça no direito, na doutrina propriamente dita que, à vezes, é muito chata. Então, às vezes, a gente se perde, não consegue visualizar bem aquilo que a gente tá vendo na rua.

Por outro lado, a mesma aluna manifesta-se da seguinte forma quando menciona a disciplina de Direito Civil, cujo professor responsável, aparentemente, possui uma visão mais voltada à união entre a prática e a teoria:

A gente vê muito, nós que pesquisamos direitos fundamentais, na parte inclusive de Civil, nos exemplos que o professor dá, buscando aquilo que pode, o que que é certo, o que que é errado, eu acho que a gente utiliza muito [...] Na verdade, a gente vai aproveitar isso aí. Eu acho que vai estar sempre ligado aos direitos fundamentais de cada um. Agora que a gente vai ter Contratos, a gente vai ver bastante e relacionar as respostas que a gente teve lá no Navegantes.

Falando sobre essa questão da aplicabilidade dos saberes advindos da pesquisa jurídica, o Aluno 21 ressalta o desinteresse manifestado por um professor de um componente curricular dogmático em tomar conhecimento das descobertas feitas pelos estudantes do Grupo Quilombolas sobre a realidade dessas comunidades, no interior de Pelotas:

Nem sempre é bem aceito [a discussão nas dogmáticas sobre a pesquisa realizada pelos alunos], envolve muito o emocional. Tem uns que só querem ver ... “Não, mas ao que é que ele tem direito? É a isso que eles têm direito?” O A18 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. Então, depende da pessoa, do professor.

O Aluno 18, também do Grupo Quilombolas, possui a percepção de que o terceiro semestre foi mais voltado para a teorização acadêmica do que à prática e ao reconhecimento da realidade social, como o que segue:

Nesse aspecto [da união entre a teoria e a prática] a Faculdade deixou muito a desejar. Teve um professor, que não cabe nomear.. eu, como aluno, eu não tive aquela absorção do conhecimento que eu tive nos semestres anteriores. Realmente, o terceiro semestre não aglutinou tanto o conhecimento quanto anteriormente. Quando existe uma teoria sendo exposta no quadro, ou verbalmente, o quê que eu quero? Eu quero um exemplo prático que seja usado pra me dar conhecimento de que o direito é ação em movimento [sic].

Grupo que teve uma percepção unânime a respeito da aplicabilidade de sua pesquisa em uma disciplina dogmática foi o Grupo da Delegacia da Mulher. Note-se que este grupo investigou sobre a aplicabilidade da Lei Maria da Penha, legislação estudada no componente curricular de Direito Penal. Abaixo, a manifestação da Aluna 13:

Porque a gente está vendo a parte geral do Direito Penal, mas ainda assim, a professora traz exemplos da atualidade para dentro da sala de aula [...] Maria da Penha é um caso mais recente, então ela abordada isso também.

E prossegue:

Eles [professores] param para ouvir, eles respeitam. [...] Logo no início a professora de Psicologia queria que nós apresentássemos esse trabalho para ela e também para os nossos colegas.

O Professor 2 possui o seguinte entendimento a respeito da conexão entre a prática e a teoria na sala de aula de um componente curricular dogmático, exposto abaixo:

O perfil dos doutrinadores das disciplinas dogmáticas normalmente é um perfil conservador. Normalmente, é uma regra, é uma regra e a exceção só vai confirmar a regra. [Isso não é] um desrespeito em relação à técnica jurídica; claro que não, mas proporcionar uma compreensão mais problematizada do direito dentro de uma sociedade complexa é o grande barato que a pesquisa oferece [...] Eu acho que o traço ideológico também dos professores, por exemplo, professores mais tecnicistas ou mais conservadores não tão nem aí pra isso, nem se interessaram, nem questionaram. Alguns riram [e disseram]: “Não, isso é uma bobagem”!

A Aluna 15 (Grupo Navegantes II) resume o seu pensamento sobre essa questão:

Este semestre já não teve muito isso, essa interação entre teoria e prática [...] eu acho que agora, daqui pra frente, começa mais o Kelsen, a dogmática. Eu acho que vai depender de cada um ir atrás, ou não. Eu acho que a gente tem que se acostumar [...] a gente não pode ficar achando que as pessoas vão ser a P3 e a P4 dando aula, ou o P2, que se envolvia com aquilo ali. Daqui pra frente, eu acho que quem não se acostumar vai ter problema com isso. Eu acho que daqui pra frente vai ser Kelsen puro. Eu acho que daqui pra frente nós vamos ter mais professores assim do que talvez a gente quisesse.

Demonstrando uma posição mais inconformada e resistente, a Aluna 5, do Grupo Ensino Jurídico, assim se manifesta:

Dá pra relacionar os paradigmas com outras coisas [não só na sala de aula], mas dá pra gente ver que a nossa instituição, ao meu ver, ainda tá muito no paradigma dominante. Então, eu acho que todo tempo dá pra relacionar [...] E eu acho que deveria ter sido dado aula de Psicologia para os professores para eles abrirem mais o espaço para a gente. Eu, por exemplo, falei para uma professora [sobre dar exemplos concretos em aula] e ela disse que é difícil relacionar com a prática porque o conteúdo é muito teórico. Bom, eu não concordo com essa opinião. Eu penso que sempre uma parte teórica tem como ser relacionada com a prática.

A partir dos dados advindos dessa pesquisa feita com professores e alunos, identifico uma ligação interdisciplinar entre os componentes curriculares envolvidos na prática pedagógica e a conexão do direito com a realidade social vivenciada pelos discentes, o que concedeu maior flexibilização ao currículo de coleção (DOMINGOS *et. al.*, 1986) adotado pela IES. A possibilidade da saída a campo e da inserção dos estudantes nas comunidades locais contribuiu para ampliar seus horizontes, que, em práticas pedagógicas anteriormente desenvolvidas, sofriam limitações pela força das fronteiras da sala de aula. Os depoimentos discentes traduzem a compreensão mais abrangente que eles tiveram das questões pesquisadas, ao ponto de a Aluna 12 comparar essa investigação ao redor de temas a “uma disciplina só”. Além disso, as falas da Aluna 15 (Grupo Navegantes II) e da Aluna 5 (Grupo Ensino Jurídico) demonstram como essa alteração da visão disciplinar pode vir a favorecer a compreensão de conteúdos de outros componentes curriculares que não apenas os envolvidos na prática analisada.

A visão do campo jurídico foi ampliada através do enfraquecimento da classificação curricular e da relação estabelecida entre o direito e a sociedade investigada pelos estudantes a partir da definição de seus temas de pesquisa. Nesse sentido, a prática pedagógica realizada relaciona-se com a seguinte citação:

A integração curricular é uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades para a integração pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significantes [...] sem considerar as fronteiras das áreas de estudo (BEANE, 1997, p. 10).

A relação entre a teoria e a prática, na proposta pedagógica focalizada, foi referida pelos alunos como uma complementação de conhecimentos e, em sua grande maioria, concebidas como igualmente importantes. Apenas as alunas do Grupo da Delegacia da Mulher pensam que o conhecimento prático suplanta o teórico, provavelmente, como já afirmado, pela grande distância entre a

aplicabilidade da legislação por elas estudada à realidade social. Da mesma forma, foi valorizada essa possibilidade de união logo no primeiro ano do curso, e ressaltado, como no caso do Aluno 7 e do diálogo das Alunas 12 e 13, que essa é uma prática não incentivada por outros cursos de direito, em Pelotas.

A respeito da importância da união entre a teoria e a prática na construção do conhecimento, Ana Maria Morais (2006, p. 88):

Enquanto a investigação quantitativa ortodoxa tem dado ênfase à teoria, a investigação qualitativa ortodoxa tem dado ênfase à prática/o empírico. Nos seus extremos, estes dois modos de investigação estão separados por forte classificação – a investigação quantitativa atribui um estatuto mais elevado à teoria, e a investigação qualitativa atribui um estatuto mais elevado à prática/o empírico. A relação dialéctica que caracteriza a metodologia de investigação que temos seguido procura enfraquecer essa classificação, considerando que teoria e prática são igualmente importantes para uma boa investigação em educação.

A ligação entre a cultura popular e a acadêmica ocorreu por meio dessa experimentação prática: a Aluna 14 e o Aluno 9 referiram-se à aproximação entre essas realidades proporcionada por ela. Nesse contato dos alunos com a sociedade, o discurso vertical (BERNSTEIN, 1999, 2000), relativo ao discurso jurídico, entrou em contato mais estreito com o discurso horizontal (BERNSTEIN, 1999, 2000), do senso comum, do cotidiano das pessoas entrevistadas. Ambos os discursos foram enriquecidos com essa aproximação, uma vez que o acréscimo de estratégias aos repertórios dos estudantes (BERNSTEIN, 1999, 2000) foi considerável. Para a teoria bernsteiniana:

Se estamos operando com um discurso horizontal, as práticas se otimizam quando há uma circulação de estratégias. Quanto mais estratégias circulam mais efetivo é cada indivíduo. A circulação de estratégias permite que cada repertório do indivíduo seja otimizado [...] no discurso horizontal o importante é a circulação de estratégias (BERNSTEIN, ESPANYA e FLECHA, 1998, p. 85).

Exemplo disso é o relato do Aluno 21 acerca da forma de comunicação que ele utilizou ao entrar em contato com uma de suas entrevistadas. É de ser salientado que tais repertórios contribuíam para o desenvolvimento do reservatório das turmas que efetivaram a prática pedagógica, uma vez que os alunos compartilhavam suas experiências com os demais colegas em sala de aula, como pode ser verificado na fala do Aluno 7. Sobre isso, Bernstein (2000, p. 158) afirma:

[...] Se puder existir um desenvolvimento tanto do *repertoire* quanto do *reservoir*, então tal desenvolvimento irá depender de como as relações sociais estiverem estruturadas. Quanto maior for a redução do isolamento e da exclusão, então maior será o potencial social para a circulação de estratégias, procedimentos, bem como as trocas entre estes. Sob estas condições pode haver uma expansão de ambos, *repertoire* e *reservoir*. A troca de estratégias afetará o potencial analógico de qualquer *repertoire*. Sob tais condições, a relação entre a prática efetiva e potencial de um membro torna-se dinâmica.²⁶

A percepção da necessidade de comunicação entre os alunos e os entrevistados pode ser observada através da fala da Aluna 13 e de um dos diálogos do Grupo de Ensino Jurídico. O princípio da tradução (SANTOS, 2001b) foi utilizado pelos alunos no momento não só da elaboração dos instrumentos de pesquisa de campo, como também na sua aplicação, uma vez que, muitas vezes, a população entrevistada não entendia o significado das questões, comprovando o desconhecimento da sociedade dos conceitos e regras jurídicos. Dessa forma: “a linguagem da cultura e do multiculturalismo é utilizada, nessas situações, como um recurso estratégico fundamental, como um modo de tornar mutuamente inteligível e partilhável a reivindicação da diferença” (SANTOS e NUNES, 2003, p. 63). Essa tradução duplamente realizada pelos estudantes contribuiu para o enriquecimento de seus repertórios através das experiências de campo, de um grande número de estratégias individuais de resolução de problemas.

Além disso, o Grupo Ensino Jurídico referiu-se à leitura da obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a), através da utilização do princípio da tradução, deste mesmo autor, demonstrando um raciocínio integral e crítico no momento em que utilizaram tanto a vivência social quanto a compreensão que tiveram da teoria por eles estudada.

Henry Giroux (1995, p. 95) entende essa questão da linguagem da seguinte forma:

Os Estudos Culturais enfatizam o estudo da linguagem e do poder, particularmente em termos de como a linguagem é usada para moldar

²⁶ Do original, em Inglês: *If there is to be a development of either repertoire or reservoir then this development will depend upon how social relationships are structured. The greater the reduction of isolation and exclusion then the greater the social potential for the circulation of strategies, of procedures and their exchange. Under these conditions there can be an expansion of both repertoire and reservoir. The exchange of strategies will affect the analogical potential of any one repertoire. Under these conditions the relation between a member's actual and potential practice becomes dynamic.*

identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade. Neste caso, a linguagem é estudada não como um dispositivo técnico e expressivo, mas como uma prática histórica e contingente, ativamente envolvida na produção, organização e circulação de textos e poderes institucionais. [...] A linguagem, neste sentido, é analisada através das várias formas pelas quais ela, ativamente, produz e medeia o contexto e a cultura das vidas dos/as estudantes no interior de várias arenas públicas e locais de aprendizagem. O vínculo entre a linguagem e a construção de identidades públicas é evidente, por exemplo, na forma pela qual a linguagem é usada para privilegiar representações que excluem grupos subordinados.

A comunicação entre os alunos-pesquisadores e a população por eles entrevistada proporcionou o reconhecimento de vozes ausentes (SANTOS, 2001b) da dogmática jurídica tradicional por parte dos alunos. Bernstein (2000, p. 156) refere-se às vozes excluídas do discurso educacional na seguinte passagem:

No campo educacional uma forma é às vezes referida como conhecimento escolar e a outra como conhecimento do senso comum cotidiano, ou conhecimento 'oficial' & 'local'. Estes contrastes muitas vezes são ideologicamente posicionados e recebem diferentes avaliações. Uma forma vem a ser os meios pelos quais um grupo dominante é citado a impor a si mesmo a outro grupo, dominado, e opera para silenciar e excluir a voz deste. A voz excluída é então transformada numa voz pedagógica latente de potencial não reconhecido.²⁷

À interpretação do sistema jurídico, antes preponderantemente legalista, somou-se o exame das realidades locais, legitimando a fala e as experiências advindas dessas comunidades. Esse reconhecimento será elemento importante para a estruturação da democratização do conhecimento jurídico adquirido pelos estudantes a partir das pesquisas por eles realizadas. Novamente o contato com as comunidades locais pode ser fonte de irrisignação e transformação.

Nesse sentido, a extrema classificação entre as culturas acadêmica e popular pode causar um impacto tão grande que a sensação de irrealidade experimentada pelos estudantes, por vezes, permite o enfraquecimento dessa relação de poder, possibilitando a aproximação dessas culturas na percepção discente. Um dos diálogos transcritos do Grupo de Mediação em Direito de Família é exemplo disso.

²⁷ Do original, em Inglês: *In the educational field one form is sometimes referred to as school knowledge and the other as everyday common sense knowledge, or 'official' & 'local' knowledge. These contrasts are often ideologically positioned and receive different evaluations. One form becomes the means whereby a dominant group is said to impose itself upon a dominated group and functions to silence and exclude the voice of this group. The excluded voice is then transformed into a latent pedagogic voice of unrecognized potential.*

Antônio Carlos Wolkmer (2006, p. 120) fala sobre essa questão:

É inegável que, em tempos de transição paradigmática, a configuração de perspectiva jurídica mais progressista, interdisciplinar e intercultural, expressa na prática determinante e efetiva de novos sujeitos históricos, projeta-se não só como fonte de legitimação da pluralidade jurídica emancipatória e de direitos humanos diferenciados, mas também como meio privilegiado de resistência radical e contra-hegemônica aos processos de exclusão e de desconstitucionalização do “mundo da vida”.

A necessidade de aproximação entre essas culturas é ressaltada pelo depoimento dos professores. Apesar de afirmarem não utilizar com frequência os resultados das pesquisas de campo efetuadas pelos alunos, eles reconhecem a importância de aliar ambas as culturas em sala de aula, através de exemplos cotidianos, indicação de filmes e livros. Inclusive, observam a boa receptividade discente no momento em que fazem referência aos resultados da prática pedagógica. O Aluno 18 resume, de maneira enfática, uma visão multicultural e inclusiva do sistema jurídico em relação às práticas e culturas populares.

Considero, por fim, a relação da prática pedagógica aqui analisada com os componentes curriculares do terceiro semestre, preponderantemente formado por disciplinas dogmáticas, com exceção de Psicologia Jurídica e Prática Simulada I. Como visto, um currículo com forte distribuição de poder (BERNSTEIN, 1996, 1998). Quando indagados sobre a possibilidade de utilizarem os resultados de suas pesquisas neste semestre, restou claro que o componente mais lembrado foi o de Psicologia Jurídica, onde, inclusive, a professora convidou grupos para apresentarem para a turma suas conclusões. Ressalto que essa disciplina é propedêutica, do eixo das humanas, e que não se insere no conhecimento técnico-jurídico do entendimento positivista (KELSEN, 1996).

Outras são as respostas em relação aos componentes dogmáticos. Boa parte dos alunos não entende ser possível a conexão dos resultados de seus trabalhos com os conteúdos técnicos, por estes serem muito teóricos ou por não terem o espaço em sala de aula propiciado pelo docente. A Aluna 15, especialmente, entende ser este o semestre “divisor de águas” por ser mais afeito à técnica do direito. É interessante notar que a discente refere-se ao direito como um conhecimento diferenciado do conhecimento “da parte das humanas”, apesar de suas contribuições serem sempre voltadas para a necessidade da união entre o discurso acadêmico com o popular. A percepção da centralidade da teoria em

detrimento da prática também foi compartilhada pelo Aluno 18, o qual ressaltou a necessidade dos exemplos práticos para a sua compreensão da dogmática jurídica. Thais Colaço (2006, p. 235) resume tais práticas da seguinte maneira:

O que se verifica em pleno século XXI é que os cursos jurídicos continuam adotando a pedagogia da aula-conferência herdada de Portugal. Na maioria dos casos, os professores não possuem formação didático-pedagógica e se restringem, em sala de aula, a comentar os códigos, adotando manuais para consulta. Apresentam-se conservadores, reprodutores do discurso oficial, insensíveis aos problemas da maioria da população e descrentes na pluralidade jurídica existente na sociedade.

Nesse sentido, o Professor 2 entende que o perfil docente nos componentes curriculares dogmáticos é, geralmente, mais tecnicista, e que tais professores realizam uma leitura pouco questionadora do sistema jurídico, o que remete ao conhecimento-regulação (SANTOS, 2001b) e à predominância da razão instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). A compreensão das alunas 15 e 5 sobre boa parte dos professores do terceiro semestre parece ir ao encontro de tal entendimento. A primeira, por entendê-los adeptos da teoria kelseniana e a segunda, por relatar um diálogo com uma de suas professoras, a qual afirmava que existiam conteúdos que não poderiam ser conectados à realidade cotidiana. A conclusão dessa aluna é a de que: “[...] eu não concordo com essa opinião. Eu penso que sempre uma parte teórica tem como ser relacionada com a prática”, demonstrando um pensamento onde a teorização, a prática e a concretude social são indissociáveis.

Essa configuração de decisões pedagógicas – a centralidade na dogmática, a dissociação entre teoria e prática e entre a técnica do direito e os conteúdos de caráter humanista, o papel preponderante do docente na relação pedagógica – são típicos do ensino jurídico tradicional (KIPPER, 2000). Nele, os alunos são alijados das decisões a respeito da sua aprendizagem e de uma forma mais ampla do conhecimento do próprio direito. Sobre isso, a citação de Maria Cecília Lorea Leite (2003, p. 296): “as salas de aula são destacadas como o *locus* privilegiado da verificação prática da dissonância entre os antigos ensinamentos e a dinâmica do cotidiano, bem como do silêncio concernente a temas socialmente relevantes”.

Por outro lado, as alunas do Grupo da Delegacia da Mulher relataram que sua pesquisa foi bem recebida em sala de aula, no componente dogmático de Direito Penal. O mesmo pode ser observado na fala da Aluna 13. Está relacionado a

isso o fato de o tema de seu trabalho ser um dos conteúdos analisados nessa disciplina. Mas isso ainda pode estar relacionado com a possibilidade da professora deste componente possuir um entendimento mais amplo do direito, proporcionando tanto uma classificação quanto um enquadramento mais fracos. Também o professor de Direito Civil foi mencionado pela Aluna 15 nesse sentido. Ana Maria Morais (2006, p. 90), em seus estudos sobre a teoria bernsteiniana, traduz da seguinte forma a possibilidade de os docentes realizarem transformações pedagógicas através das recontextualizações que efetivam:

[...] há sempre fontes potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos do campo de recontextualização oficial, entre os diversos agentes do campo de recontextualização pedagógica e entre o contexto primário do aquisidor e os princípios e práticas da escola. Além disso, os professores e os autores de compêndios escolares podem sentir-se incapazes ou relutantes em reproduzir o código de transmissão educacional subjacente ao discurso pedagógico oficial. É esse dinamismo que permite que a mudança tenha lugar. De acordo com Bernstein, um aparelho pedagógico que ofereça maiores possibilidades de recontextualização, através de um maior número de campos e contextos envolvidos, e/ou uma sociedade caracterizada por um regime político pluralista, pode conduzir a um grau mais elevado de recontextualização e, portanto, a um maior espaço de mudança.

Dessa forma, apesar do que foi salientado acima a respeito das disciplinas dogmáticas, podem ser observadas características de um ensino jurídico emancipatório no curso sob enfoque, tanto na prática desses professores citados, quanto na relação pedagógica construída pelos componentes curriculares envolvidos na pesquisa realizada pelos alunos. Essas resistências à hegemonia da razão instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) proporcionam a emergência de um conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b).

9 RELAÇÕES ENTRE ENQUADRAMENTO E CLASSIFICAÇÃO: POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DE UM CONCEITO CRÍTICO DE DIREITO

A idéia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e de histórias distintas têm levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e de cidadania (SANTOS e NUNES, 2003, p. 33).

A citação deixa claro o pensamento que regeu a prática da pesquisa jurídica investigada – uma nova visão do direito e de seu ensino. O objetivo geral desta dissertação, conforme já exposto, é, através da união entre a cultura popular e acadêmica, verificar de que maneira ocorreu a recontextualização pedagógica no decorrer da prática; e se, por meio do enfraquecimento das relações de controle, houve também a flexibilização das relações de poder social, permitindo a construção de um conhecimento jurídico mais emancipatório e autônomo por parte dos alunos envolvidos.

Após as análises anteriores sobre enquadramento e classificação nessa prática de pesquisa, é necessário verificar se o conceito de direito dos estudantes permaneceu o mesmo ou foi modificado a partir dessa experiência. Ou seja, se o enquadramento efetivado permitiu um enfraquecimento da classificação do campo do direito, levando em consideração a conexão entre a cultura popular e a acadêmica no momento da realização das tarefas realizadas.

Entendo ser este o momento para descrever, brevemente, o trabalho dos cinco grupos entrevistados, e analisá-los tendo por fundamento o exposto no decorrer deste texto. Para isso, elegi alguns instrumentos de estudo: anteprojetos, instrumentos de pesquisa, monografias finais e resumos elaborados pelos alunos, estes últimos entregues em encontros científicos realizados em Pelotas e em Rio Grande, além das entrevistas concedidas pelos sujeitos desta pesquisa.

Em seguida, comparo os conceitos de direito que os alunos possuíam quando ingressaram no curso e os atuais, depois da realização de suas pesquisas jurídicas, a fim de verificar se houve alteração e, se for o caso, qual a influência dela

no enfraquecimento das relações de controle social efetivadas durante a elaboração dos trabalhos. Por fim, procuro demonstrar que, em maior ou menor grau, o conhecimento emancipatório foi alcançado, inclusive suscitando o sentimento de responsabilidade na socialização do conhecimento jurídico para as comunidades locais por parte dos alunos.

Novamente as teorias em que sustento minha argumentação abrangem tanto as obras de Boaventura de Sousa Santos quanto às de Basil Bernstein, já referidas. Além deles, utilizo as reflexões de Thais Colaço (2006), de Carlos Rodrigues Brandão (2006), de James Beane (2002) e de Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), a fim de estruturar outra visão do direito e de seu ensino, em uma proposta alternativa à visão positivista de Hans Kelsen (1986), a cujo pensamento também faço referência.

9.1 VISÃO PANORÂMICA DOS TRABALHOS REALIZADOS PELOS ALUNOS

Passo a descrever, de forma sucinta, os trabalhos de pesquisa realizados pelos grupos que concederam a entrevista para a presente pesquisa empírica. Para tanto, analiso os temas escolhidos pelos estudantes, a forma como os grupos conectaram as manifestações artísticas com o direito, os objetivos gerais dos anteprojetos, os instrumentos de pesquisa utilizados e a sua aplicação, a bibliografia dos textos finais, assim como algumas das principais conclusões a que chegaram em suas monografias.

O Grupo Ensino Jurídico recebeu como manifestação artística a letra da música *A Farewell to Kings* (em anexo), da banda canadense Rush. Observando o anteprojeto elaborado pelos alunos, constata-se a relação feita com a educação e com a possibilidade desta ser fonte de alienação e acomodação por parte dos discentes. Foi citado, especialmente, o seguinte trecho da letra:

Quando virarem as páginas da história
Quando estes dias já tiverem passado há muito tempo
As pessoas irão ler sobre nós com tristeza
Pelas sementes que deixamos crescer
Desviamos nosso olhar
Dos castelos nas distâncias

Olhos abatidos
No caminho da menor resistência.²⁸

As palavras do grupo demonstram melhor a justificativa do tema: “[na análise da música] nos defrontamos com a possibilidade de estarmos sofrendo uma educação que nos aliena e nos acomoda, onde a verdade é a verdade do professor” (GRAEFF *et al.*, 2007, p. 03). O objetivo geral era o de investigar as diferenças da educação entre homens e mulheres, em Roma e nos dias atuais, em Pelotas, uma vez que a CF/88 garante o princípio da igualdade jurídica a todos os cidadãos, independentemente de gênero, etnia, religião, etc. Entretanto, no início do segundo semestre, a delimitação do tema foi modificada para “cidadania em sala de aula do curso de direito da Anhanguera Educacional/Atlântico Sul, em Pelotas”, até mesmo pela maior facilidade no momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa. O objetivo geral tornou-se o de “analisar o entendimento dos universitários do curso de direito sobre seus próprios direitos dentro de suas salas de aula” (BOEIRA *et al.*, 2007, p. 01).

O questionário (em anexo), com perguntas fechadas, foi elaborado tendo por base questões sobre a autonomia que os estudantes possuem, tanto na sala de aula, com o professor, quanto em relação à IES; exemplos concretos que são discutidos em aula; a frequência com que lhes é possibilitado o questionamento das práticas pedagógicas; a existência de diretório acadêmico e o grau de interesse dos colegas sobre o conteúdo estudado, entre outras. Os alunos aplicaram o instrumento de pesquisa a todas as turmas do Curso de Direito em outubro de 2007, sorteando aleatoriamente 13 estudantes a partir das folhas de chamada de cada turma, totalizando 104 entrevistados. A Aluna 5 fez a seguinte observação a respeito dessa experiência de pesquisa de campo:

Ah, outra coisa que eu queria falar, é o que eu acho muito legal disso aí. Eu achei que não ia acontecer, eu achei que foi uma das coisas mais importantes saber que todos os alunos ficavam meio assim, chegavam rindo e coisa. Começaram a fazer o questionário e levavam tri a sério, porque eu acho que eles viram que aquilo lá era importante pra eles, que com aquele resultado pudesse mudar alguma coisa na instituição; eles podiam reivindicar alguma coisa que eles achavam errado. Porque eu

²⁸ Do original, em Inglês: *When they turn the pages of history/ When these days have passed long ago/ Will they read of us with sadness/ For the seeds that we let grow?/ We turned our gaze/ From the castles in the distance. Eyes cast down/ On the path of least resistance.*
Autoria: Rush. Traduzido por <http://www.lyricstime.com/rush-a-farewell-to-kings-lyrics.html>. Acessado em março.2007.

achei que eles iam levar na brincadeira, até por serem, a maioria, jovens, mas não! Eles começaram a fazer o trabalho e eles levaram muito a sério. Todos eles responderam, todos eles sentaram e ficaram quietos na hora de responder e eu achei que isso não ia ocorrer.

O texto, apresentado ao final, recebeu o título de “Cidadania em sala de aula e o paradigma emergente de Boaventura de Sousa Santos: um estudo de caso das turmas de direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas, no 2º semestre de 2007”. Na bibliografia constavam obras de Direito Constitucional, Pedagogia Jurídica, o livro utilizado em Sociologia Jurídica, *Sociologia Geral e do Direito* (LEMOS FILHO *et al.*, 2004) e a obra utilizada em Antropologia Jurídica, *Nos Confins do Direito* (ROULAND, 2003), além de *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a). A dificuldade encontrada pelos alunos na leitura desta última obra, a superação desses limites e a contribuição desse texto na pesquisa realizada pode ser constatada na seguinte fala da Aluna A5:

É, no início, o texto do Boaventura não é uma coisa boa de se ler, mas depois vendo, assim, o resultado da nossa pesquisa... Eu acho que foi um dos pontos principais, a gente pegar o Boaventura. Porque todos os resultados que tem a gente consegue analisar de forma, tipo, usando a obra dele [...] tudo a gente pode analisar pelo paradigma dominante e emergente, assim. E eu acho que isso foi o ponto principal, o ponto onde a gente se sai melhor no trabalho, [o] da escolha do Boaventura como o autor principal.

Entre outras conclusões elaboradas pelos alunos na monografia de conclusão da pesquisa, as seguintes:

[...] com o passar dos anos, a educação e sua forma de aplicação está sofrendo uma grande evolução, o professor deixa de ter a verdade absoluta, e passa a aceitar sugestões de seus alunos e colegas. Os alunos participam da aula, buscam novos conhecimentos, não seguindo obrigatoriamente a idéia do professor. Isso demonstra a transição do Paradigma Dominante para o Emergente na Educação desta Instituição de Ensino. Constatamos também, que há necessidade da existência de um Diretório Acadêmico na Instituição, pois 93% (noventa e três por cento) dos entrevistados sentem falta deste, que seria um meio para reivindicação e busca da cidadania por parte dos alunos [...] (BOEIRA *et al.*, 2008).

O Grupo Mediação em Direito de Família recebeu uma reprodução da pintura impressionista *O Balcão* (em anexo), do pintor francês Édouard Manet. A conexão entre a pintura e o tema escolhido é relatada pelos alunos:

A7: [...] na cadeira de Metodologia Científica em Direito, nós recebemos uma obra de arte: uma pintura, do pintor Édouard Manet, e foi a partir dessa pintura que nós tivemos que então buscar um enfoque dentro da área jurídica. O nosso campo para dimensionar o trabalho era bem amplo que nós demoramos várias aulas até conseguir chegar ao tema do nosso trabalho que foi a Mediação dentro do Direito de Família.

A8: Nós pensamos em dimensionar dentro da teoria Tridimensional do Direito, do Miguel Reale, mas enfim, achamos que iria ficar muito complicado. Então para começar optamos por um pouco mais simples. Aí, então, nos identificamos com a obra, que focava três pessoas em uma família, no caso: o pai, a mãe e a filha, onde a mãe seria a mediadora entre os conflitos entre o pai e a filha, buscando a paz social dentro da família.

O anteprojeto levou em consideração a relação familiar que o quadro sugere e entendeu por delimitar o tema de estudo, restando como título do trabalho “Mediação em Direito de Família e seu conhecimento e aceitação pela população pelotense”. O objetivo geral era o de: “medir a inserção dos ideais de Mediação Familiar e sua potencial aceitabilidade na cidade de Pelotas, fatores que ratificam ou desqualificam-na como meio efetivo de acesso à justiça” (AMARAL *et al.*, 2007a, p. 03).

O grupo pretendia realizar dois tipos de pesquisa de campo: quantitativa, junto à população pelotense, e qualitativa, com profissionais ligados ao tema escolhido. Entretanto, a pesquisa qualitativa não pôde ser efetivada, conforme pode ser observado no texto da monografia final do grupo:

A 2ª etapa tratar-se-ia de uma Pesquisa Qualitativa (vide anexo de p.45), tendo como objetivo entrevistar os aplicadores do Direito de Família no Poder Judiciário: Juízes, Promotores, Assistentes Sociais e Psicólogos da Comarca. Essa etapa não se concretizou, reflexo da herança positivista e do distanciamento do aplicador do Direito da realidade, que se acomodam em seus Gabinetes e não acompanham as mudanças e necessidades sociais, ou do receio de posicionar-se de forma a comprometer a posição elitista, ao negar entrevistas ou impedir suas gravações, provam a insegurança que se postula e a latente necessidade de reformas (AMARAL *et al.*, 2007b, p. 03).

Na elaboração dos instrumentos de pesquisa, os alunos utilizaram uma linguagem acessível, evitando palavras da técnica jurídica. Essa construção textual pode ser relacionada com o *princípio da tradução* (SANTOS e NUNES, 2003), conforme pode ser observado a seguir:

A7: Na hora de elaborar os questionários, a gente substituía por sinônimos e ainda assim não se fazia possível.

A11: A gente substituía e substituía para chegar numa linguagem bem acessível mesmo, e, às vezes, a gente tinha que mudar, para saber se eles

iam entender o que eu quero dizer. Será que ele vai poder me responder o que eu quero saber?

Entre as questões fechadas (em anexo), constavam indagações sobre o conhecimento da mediação familiar, a disposição em utilizá-la e em participar de um curso sobre mediação em Direito de Família. O grupo aplicou 108 questionários de perguntas fechadas à população pelotense entre os dias 25 e 31 de outubro, nos seguintes locais: Assistência Judiciária da UFPel; Delegacia da Mulher; Ministério Público; Foro da Comarca de Pelotas; Conselho Tutelar e Defensoria Pública do Estado.

A bibliografia utilizada compreende, entre outras, obras de mediação em Direito de Família, Justiça Comunitária, Antropologia Jurídica (ROULAND, 2003), Sociologia Jurídica (LEMOS FILHO *et al.*, 2004), Introdução ao Estudo do Direito (REALE, 2007), História da Arte (GOMBRICH, 1999) e até mesmo um DVD, *Acústico MTV – O Rappa*. E, uma vez que a obra era obrigatória, *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a). Sobre a teorização de Santos no que diz respeito à união entre o senso comum e o conhecimento científico, o grupo afirma:

O conhecimento vulgar, que nada mais é do que a realidade, o contexto social no qual se inserem aquelas pessoas que estão ali, dispostas a intervenção de um Mediador para a solução de um conflito, que munido de seu conhecimento (que tanto pode ser científico, quanto empírico, porém recomendado para a solução daquele litígio) considere todos os fatores, orientando as partes na busca de uma solução satisfatória para ambas (AMARAL *et al.*, 2007b, p. 36).

Uma das conclusões importantes do trabalho final foi a de que:

[...] somente 28% dos entrevistados, trinta pessoas, ouviram falar em Mediação Familiar, o que na realidade não surpreendeu ao grupo, pois, embora o povo brasileiro costume falar mal do Estado, é a ele que recorre nos momentos de dificuldade [...] Desconsiderando-se a parcela dos entrevistados que desconhecem a Mediação Familiar que são setenta e oito pessoas, vinte seis pessoas (84% dos que a conhecem) não hesitariam em a ela recorrer para solucionar seus conflitos familiares, o que confirma a necessidade de uma maior divulgação desse método não somente junto da população de classe baixa, mas também junto das classes média e alta (AMARAL *et al.*, 2007b, p. 34-35).

Tanto a questão do Estado e das garantias que ele deveria efetivar à população, quanto a importância da pesquisa de campo foram analisadas da seguinte forma pelos estudantes:

A8: [A pesquisa de campo] é o contato direto com a realidade, ainda mais que [n]os locais que a gente entrevistou, que a gente fez a pesquisa, foram onde tinha muita classe carente, era praticamente classe carente, e eu pude perceber as deficiências do Estado, para poder ajudar essas pessoas. Foi contato com a realidade mesmo, tu tá no teu mundo, na Faculdade, no trabalho, mas diariamente tu não tá ligado com os problemas daquelas pessoas.

A9: Eu tive uma percepção [...] que o Estado não tem interesse de que as pessoas obtenham o conhecimento do direito que elas [não] têm, porque no momento que o povo perceber o direito que tem, falha o Estado. E eu acho que essa difusão do conhecimento não é incentivada pelo governo. Apesar de a gente tá na Faculdade, da gente tá aprendendo, eu acho que é válido a gente difundir [o conhecimento jurídico], né? E assim eu falo pro meu conhecido, tu tem direito disso, tu tem direito daquilo e as pessoas que corram atrás, vão na Defensoria Pública, porque eu tenho conhecimento, mas eles não têm, e a mídia distorce isso para o lado que quer.

O Grupo Delegacia da Mulher recebeu a pintura *As Respigadeiras* (em anexo), de Jean-François Millet, a qual representa mulheres trabalhando em uma colheita. Dessa imagem, o grupo, inicialmente formado apenas por mulheres, conectou a condição da mulher na contemporaneidade com o mundo do crime e suas regulações jurídicas. O enfoque social do tema escolhido para a elaboração do anteprojeto transparece nas palavras das alunas:

Ao estudarmos Millet e sua obra podemos perceber que o mesmo era um cidadão muito comprometido com a realidade de sua época, denunciando as injustiças e as desigualdades sociais por meio de suas obras, sendo sua pintura considerada social por esse motivo (MARTINS *et al.*, 2007a).

O anteprojeto previa a investigação de casos concretos nos quais mulheres que sofriam violência doméstica revidavam, acabando por cometer crime de violência física contra o agressor e, devido a isso, cumpriam pena restritiva de liberdade nos presídios de Pelotas e Rio Grande. Esse anteprojeto foi modificado devido à recusa, pela IES, da permissão às alunas em entrarem nesses locais (à época, a administração do Presídio de Pelotas estava enfrentando uma onda de rebeliões). Assim, houve a troca da delimitação do tema para o atendimento multidisciplinar previsto na Lei Maria da Penha às mulheres vítimas de violência doméstica na Delegacia da Mulher, em Pelotas. O título do trabalho era: “A concretização do atendimento integral à mulher vítima de violência doméstica na Delegacia da Mulher na cidade de Pelotas”. Nas palavras do grupo:

Diante da realidade apresentada em nosso Projeto de Pesquisa, nossa preocupação baseou-se em saber se essas vítimas possuem assistência social, psicológica e jurídica, e se são devidamente encaminhadas a órgãos competentes para solucionar seus problemas. Por isso resolvemos verificar se a Delegacia de Defesa da Mulher da cidade de Pelotas está cumprindo seu serviço social, psicológico e jurídico (MARTINS et al., 2007b, p. 43).

Esse grupo aplicou dois tipos de instrumentos de pesquisa (ambos em anexo): um questionário com perguntas fechadas, aplicado às mulheres vítimas de violência doméstica que procuravam a Delegacia para registrar ocorrência, e um roteiro semi-estruturado de entrevista, aos funcionários e funcionárias da Delegacia (incluindo psicólogas e assistentes sociais). O primeiro previa, entre outras, questões sobre quem foi o agressor; o tempo de convivência deste com a vítima; a frequência e a forma da agressão; as expectativas da entrevistada a respeito do registro da ocorrência, do equacionamento da questão e do serviço prestado pela Delegacia da Mulher; além da forma como ela teve conhecimento da existência desse órgão público. O roteiro de entrevistas indagava sobre o número de ocorrências semanais na Delegacia e o procedimento no atendimento das vítimas; sobre quais outras ciências eram envolvidas nesse atendimento além do direito; sobre o atendimento integral a essas mulheres e a respeito da eficácia do serviço prestado pela Delegacia da Mulher, entre outras perguntas.

A pesquisa foi realizada entre 19 de outubro e 05 de novembro na Delegacia da Mulher, em Pelotas. Esse grupo, especialmente, encontrou muitas dificuldades frente ao número escasso de mulheres a serem entrevistadas. Ao final, apenas 37 questionários foram respondidos, como a fala da Aluna 13 deixa claro:

[...] A gente tinha que fazer 100 questionários, [mas com] uma miséria de mulher por dia, não tinha como. A gente revezava duplas lá dentro, e mesmo tendo gente lá todo dia nós não conseguimos atingir nem a metade. Muitos de nós trabalhamos e não tínhamos tempo vago para isso e o prazo de entrega do trabalho se esgotando, e a gente sem conseguir atingir nem a metade: de 100 a gente atingiu 37 questionários.

A bibliografia abrangeu obras de Psicologia Jurídica, de comentários à Lei Maria da Penha, a *Cartilha da Mulher*, distribuída pela Delegacia da Mulher, em Pelotas, as obras utilizadas em sala de aula, *Sociologia Geral e do Direito* (LEMOS FILHO et al., 2004) e *Nos Confins do Direito* (ROULAND, 2003). Da mesma forma, *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a).

A seguinte citação evidencia a conclusão geral do grupo:

A partir da pesquisa de campo, percebemos que a DDM [Delegacia da Mulher] do município de Pelotas tenta fornecer a estas vítimas um serviço de forma integral e um acompanhamento após a conclusão do processo nos limites daquilo que é provido pelo Estado. Em vista disso, em decorrência da falta de investimento de recursos estatais, torna inviável o bom desempenho do funcionamento da Delegacia não sendo possível prestar sempre um adequado atendimento às vítimas que procuram esta Delegacia (MARTINS *et al.*, 2007b, p. 43).

O Grupo Navegantes II recebeu a peça de teatro *Medida por Medida* (resumo em anexo), de William Shakespeare. A obra trata do desuso e da ineficácia das leis na sociedade e da conseqüente crise social daí advinda. A aluna 15 explica, a seguir, como foi realizar a conexão entre o texto de Shakespeare e o de *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a) ao do direito para a escolha do tema de pesquisa:

Foi um *stress*. Foi o primeiro trabalho que a gente teve na Faculdade, entendeu? Assim... prático. E a gente viu o resultado. Claro, começou no primeiro semestre, depois foi para o outro. A gente teve no início um pouco de dificuldade [por causa do] texto do Boaventura. Até a gente administrar bem aquele texto, que foi embasado nele que a gente fez a pesquisa. Nós tivemos dificuldade no texto do Shakespeare... até a gente conseguir encaixar a peça *Medida por Medida* em alguma coisa relacionada ao direito e a questão da obra do Boaventura... nós tivemos muita dificuldade. Tanto que eu acho que nós fomos o último grupo a delimitar o quê que a gente ia trabalhar [...] Depois que a gente começou, eu acho que a gente conseguiu.

O anteprojeto, que permaneceu o mesmo no segundo semestre, conectou o texto teatral com a ineficácia do art. 5º do texto constitucional e o grau de conhecimento da população pelotense, residente no bairro Navegantes II, sobre os direitos fundamentais. Seu objetivo geral foi o de “identificar o conhecimento e a eficácia do artigo 5º da CF/88 na população do bairro Nossa Senhora dos Navegantes II, na cidade de Pelotas, durante o segundo semestre de 2007” (CRUZ *et al.*, 2007a, p. 01). O título: “Resultado da pesquisa acerca do conhecimento da comunidade do Bairro Nossa Senhora dos Navegantes II, de Pelotas, sobre os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988”.

O instrumento de pesquisa foi um questionário de perguntas fechadas (em anexo), elaborado tendo como um dos critérios a tradução do conhecimento acadêmico-jurídico para a linguagem popular, tendo em vista o princípio da tradução (SANTOS e NUNES, 2003). A seguir, a fala da Aluna 15: “Tanto que muitas das

perguntas que a gente fez, a gente teve que realmente tirar [usar] essa técnica, pra eles entenderem.”

O questionário foi aplicado a 100 entrevistados durante o período de 27 de outubro a 02 de novembro de 2007. As questões versavam sobre o conhecimento da existência da CF/88 e dos direitos que esta garantia; de quais os produtos alimentícios que poderiam ser adquiridos com o salário-mínimo nas famílias dos entrevistados e sobre a avaliação da população daquele bairro sobre os programas de governo, tais como o da bolsa família.

Na bibliografia constavam obras relativas ao Direito Constitucional, especialmente Direitos Fundamentais; as obras utilizadas em Sociologia e Antropologia Jurídica (anteriormente indicadas) e a obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a). O resultado da investigação do grupo foi, de certo modo, surpreendente. A pesquisa demonstra o alto índice de desconhecimento do direito daquela população – quase 80% não possuía conhecimento da existência da CF/88, conforme citação do grupo, a seguir:

Durante a evolução da pesquisa realizada, nos surpreendemos com a relevância do assunto proposto, que a priori não havíamos considerado de tal forma. A primeira impressão nos pareceu que a distância entre o cidadão e o Estado é muito maior do que podíamos imaginar. Ficou evidente que “o Estado Democrático de Direito” existe formalmente, mas não objetivamente, portanto ineficaz, pois não alcança a população de mais baixa renda e que vive de maneira muitas vezes miserável. Como bacharelados em Direito tínhamos uma idéia romântica de que a maioria das pessoas soubesse, pelo menos, da existência da Constituição Federal, sendo ela a Lei máxima da Nação. Chocamos-nos ao comprovar que quase 80% das pessoas pesquisadas nesta comunidade não sabiam que a mesma existia (CRUZ *et al.*, 2007b).

Uma das conclusões elencadas na monografia final é a seguinte:

Ao entrarmos em contato com a comunidade pesquisada começamos também a mudar nossa posição [em relação à relevância do tema], muitas vezes as pessoas entrevistadas transpareciam no olhar um constrangimento por não terem conhecimento a respeito do assunto, e por muitas vezes não terem as condições básicas inquiridas por nós. Foi, portanto, perceptível para o grupo a situação real em que vivem esses cidadãos (CRUZ *et al.*, 2007b).

O Grupo Quilombolas recebeu a letra da música *Despejo na Favela* (em anexo), de Adoniran Barbosa. A letra foi conectada ao direito através do reconhecimento de que as favelas são, hoje, as herdeiras da população negra

escrava, formadas a partir da liberdade concedida pela Lei Áurea. Nas palavras do Aluno 18:

Nós tivemos, em um primeiro momento, uma letra, *Despejo na Favela*, que mostra a situação que vive nosso País. Se fez uma relação histórica com a senzala em si. Ali que começou nosso trabalho.

O grupo possuía como objetivo geral “investigar o direito à propriedade garantido pelo sistema jurídico brasileiro aos remanescentes das comunidades quilombolas no interior da cidade de Pelotas” (DOMINGUES *et al.*, 2007), através de uma pesquisa qualitativa, com roteiro de perguntas semi-estruturado (em anexo). Foram entrevistados 11 moradores dessas comunidades, no dia 20 de outubro. As questões envolviam: o conhecimento sobre o direito de propriedade pelo entrevistado; o nome que constava na escritura de sua propriedade; o tempo que sua família vivia nas terras; o modo de vida das comunidades; a memória sobre a escravidão de seus antepassados e o conhecimento das políticas públicas direcionadas àquelas comunidades.

A bibliografia continha obras de Antropologia Jurídica, Sociologia Jurídica (LEMOS FILHO *et al.*, 2004), História do Rio Grande do Sul e de Pelotas, livros sobre o sistema escravocrata no Brasil, de Direito Constitucional e de Direitos Fundamentais, de Direito de Propriedade, além do livro obrigatório de Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2001a).

Entre as conclusões, a ineficácia da legislação estudada - uma vez que foi constatado que a grande maioria das famílias não possui escritura da propriedade dos imóveis em nome de nenhum dos seus membros -, além da absoluta inexistência da memória cultural ligada à escravidão. Além disso:

[...] diante da proposta apresentada faz ressalva ao direito à propriedade e à lei válida imposta segundo o art. 68º da ADCT (atos das disposições constitucionais transitórias) e a realidade envolvendo comunidades remanescentes quilombolas sem as mínimas condições de sustentabilidade estrutural, e em algumas situações, em condições sub-humanas (ANDRES *et al.*, 2007).

9.2 TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DO CONCEITO DE DIREITO E DA CLASSIFICAÇÃO DO CAMPO JURÍDICO NA PERCEPÇÃO DOS ENTREVISTADOS

Quando indagados sobre o conceito de direito que possuíam antes de ingressar no Curso de Direito, com algumas exceções, a grande maioria dos alunos entrevistados entendia que o direito se reduzia à letra da lei, como o que segue:

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.

A18: Eu achei que era assim... um direito impondo códigos, impondo leis e que devesse ser cumprido [...] eu nunca pensei que poderia abrir um referencial para que outros viessem através de mim, utilizando [-se] da minha estrutura para convencer determinado jurado ou magistrado para que tomasse providências.

Foi através desse entendimento reducionista dos fatos jurídico-sociais que a Aluna 1 afirmou que: “eu sempre achei [o direito] uma coisa antipática”. Tais afirmações alertam para a necessidade da aproximação do sistema jurídico da sociedade, através da socialização do conhecimento do direito e do reconhecimento de outras fontes que não apenas a lei escrita e a jurisprudência, ambas de cunho fortemente estatal. Da mesma forma, a necessidade da análise do critério de justiça e não apenas o de validade formal da norma escrita (KELSEN, 1996).

As exceções constatadas vêm de alunos que, mesmo antes do ingresso no curso, possuíam uma visão do direito mais conectada à justiça e à pacificação social, como o que segue:

A8: Eu como tenho pai e avô advogados, eu sempre vi o direito como resolução dos conflitos das pessoas, da sociedade. E foi dessa forma, tentando sempre resolver, sempre da forma mais justa.

A9: Eu acho assim: que o direito pra mim sempre foi uma maneira de organizar a sociedade, botar regramentos na sociedade e na Faculdade eu não tô vendo muita coisa diferente disso.

A12: Para mim era a justiça! No sentido de que, qualquer coisa que fosse prejudicar alguém, intencionalmente ou não [...] Naquela época, eu achava que as leis eram mal aplicadas, agora eu já tenho uma noção que não é exatamente isso. Elas [leis] são aplicadas, mas nem sempre vão resolver.

Da mesma forma, ambos os professores entrevistados afirmam que, quando ingressaram na faculdade de direito, possuíam uma visão diferenciada do entendimento puramente kelseniano:

P1: Eu tinha uma idéia do sistema jurídico, pra mim tava tudo errado, né?, O sistema jurídico era uma coisa inexistente, quer dizer, era um sistema injusto que havia.

P2: A idéia que eu tinha era que direito era uma coisa que não podia se desvincular de política, e isso todos os dias eu reafirmo [...] na terceira ou quarta semana de aula, eu já tava no Centro Acadêmico, atuando nas reuniões, participando, ouvindo, mais ouvindo. Eu era moleque.

Os estudantes entrevistados - salvo os entrevistados pelo Grupo Ensino Jurídico (que realizou sua pesquisa com alunos do Curso de Direito que, portanto, já possuíam uma compreensão mais teórica do sistema jurídico) - constataram que a população encontra-se extremamente apartada do conhecimento jurídico. Assim se expressou a Aluna 15:

[A minha compreensão de direito] era Kelsen, só [...] era o que tá na lei. Deu. Acabou. Eu acho que [o direito] ainda é muito distante da realidade, ainda mais nesses locais de menos acesso... mas isso que a gente está vendo na Faculdade, essa humanização, acho que precisa muito para que isso chegue à população, que eu acho que não chega. A gente tem esse pensamento todo, a gente tá estudando pra tentar fazer uma coisa melhor, pra ser não só operador [do direito], mas eu acho que é muito distante... a nossa experiência no Navegantes foi, assim, impressionante. Eles não têm noção e o pouco que têm vêm pela televisão [...] Então, que direito é esse? Tu perguntas o quê que é direito para eles. Eles dizem: "para nós, não é nada".

A Aluna 13, que realizou sua investigação na Delegacia da Mulher, afirmou:

Tem gente até hoje que se tu fizeres uma pesquisa de campo sobre isso, no caso, se for para uma periferia e perguntar para as pessoas: "O que é direito? A senhora sabe o que é isso?" a maioria vai dizer que não. Ninguém sabe, o máximo que eles sabem fazer é chamar a policia. Muitas vezes não sabem nem sequer ir lá à Defensoria Pública pedir, exigir seus direitos. Não têm noção, não têm conhecimento.

E a Aluna 11, do Grupo de Mediação em Direito de Família, concluiu:

A gente presenciou assim, o que é o direito na vida das pessoas. De repente eu não fosse [era] tão leiga quanto eles, mas o tão difícil que é pra eles o entendimento [sic], entender o que é direito. Se pra mim [já é difícil], que não sou assim tão leiga quanto eles, imagina pra eles o que é... eles tentar compreender o que é o direito. É justificado eles não

entenderem mesmo quando a gente perguntava. Então eu acho que isso é uma notícia de que pra eles era tão pior do que pra mim.

A prática pedagógica efetivada tinha como um dos objetivos construir um novo conceito de direito com os alunos, um direito mais abrangente e inclusivo, que reconhecesse sua origem sócio-econômica, por vezes focalizada fora do estado e do direito oficial, e seu potencial de instrumento de justiça social. Na verdade, tal compreensão está relacionada, em maior ou menor grau, com o conceito de direito dos professores envolvidos na prática da pesquisa:

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 [...] a compreensão que eu tenho do direito só se avivou mais nesse lado de que é impossível compreender o fenômeno jurídico desvinculando esse fenômeno dos outros elementos da complexidade social, né? Todos os outros contribuem para uma sociedade complexa.

P1: Eu não me sinto formada em Direito, eu sou uma professora de Ciência Política, então pra mim tudo sempre é política, até pode ser politicagem também, mas sempre é política e o direito mais do que nunca [...] Trabalho pouco o direito em si na sala de aula, muito a questão de que o Estado impõe, cria e regulamenta o ordenamento jurídico. E muito também a questão de que o ordenamento jurídico é resultado de classes sociais que tripulam o Estado, e isso sem dúvida nenhuma, é a parte que eu mais trabalho [...] mas muito mais um Estado voltado pra justiça social do que a questão do direito...

A fala de ambos os professores demonstra a importância da atuação do Estado, apesar do reconhecimento da existência de normas jurídicas outras que não apenas as estatais:

P2: Eu acho que é possível pensar em direito fora do Estado [...] é possível uma associação pra resolução de problemas econômicos, pra ajuste dum convívio social melhor consensuado, claro que sim! Até a vertente formalista clássica, a idéia clássica do litígio, ela caiu por terra, mas eu acho que o Estado tem um papel fundamental, especialmente para os países subdesenvolvidos. Ainda não se construiu uma proposta de Estado capaz de cumprir com as promessas que a modernidade trouxe.

P1: Bom eu concordo que há a possibilidade do direito fora do Estado, mas eu acho que sempre que há o direito fora do Estado na realidade a gente tá com um pezinho na guerra civil... é que nós não temos uma experiência de um Estado, digamos assim, que vai indo pro anarquismo, quer dizer que um Estado que fique tão ausente que a sociedade, eu estou pensando em termos nossos, do Brasil, que a sociedade tenha um espaço que

normatize, que as pessoas fiquem numa boa. [Existe no Brasil] o direito fora do Estado na medida em que o Estado está incompetente.

O Professor 2 salientou, ainda, a importância das propedêuticas e do grupo de professores que atua no primeiro ano do curso no sentido da construção de uma concepção crítica do direito com os estudantes:

Nós temos uma proposta crítica, os professores que apresentam as disciplinas propedêuticas são todos, não lembro de nenhum que não seja, militante da teoria crítica do direito, uma teoria com um belo materialismo histórico, ainda que alguns como tu namoram com o pós modernismo, né?

Os alunos, da mesma forma, notaram a importância das propedêuticas para o desenvolvimento de um outro conceito de direito. Os alunos 7 e 10, ambos do Grupo de Mediação em Direito de Família, ressaltam essa questão:

A7: Mas muita gente antes de entrar para o direito pensa, ah livro é livro, é livro, é a lei, é a lei. O contato que a gente teve com o direito nas cadeiras de Antropologia principalmente que a gente aprendeu a enxergar o direito de uma forma mais humana, mais flexível. Inclusive para se adaptar as necessidades do ser, da sociedade em si, e não aquele ordenamento vindo dos magistrados, das pessoas que tem uma realidade social diferente da que a maioria dos litigantes têm na verdade.

A10: A minha visão mudou, eu tinha uma visão mais burocrática, mais tecnicista do direito, uma coisa *dura lex, sed lex*, e na medida que eu entrei no curso e comecei a ter as aulas propedêuticas primeiro, eu comecei a ver o direito de uma outra forma...

O conceito de direito desses professores influencia a sua prática docente cotidiana. Quando indagados sobre a união da cultura popular com a cultura acadêmica em sala de aula, os professores assim se manifestaram:

P2: Eu tento aproximar, buscar elementos de senso comum pra indicar a falta de coerência de um argumento, a organização da sociedade a partir do dia-a-dia. Por exemplo, eu sempre começo a disciplina de Filosofia do Direito citando algumas coisas do dia-a-dia, por exemplo, existe a justiça do Estado, o Governo do Estado e a Assembléia Legislativa, são três poderes, isso vem de uma teoria de Montesquieu, eu relaciono a idéia do voto, a soberania popular com isso. Então eu tento buscar... só que existe um problema, eu sou assim como tu, nós somos filhotes da cultura pop, só que o complicado é que o quê pra nós é cultura pop, pros nossos alunos, ela é extremamente sofisticada, claro que tem exceções, né? [...] Por exemplo, eu já trabalhei *Mulheres de Atenas*, uma música de Chico Buarque, pra apresentar o papel da mulher na democracia ateniense, a idéia do justo doméstico e ninguém conhecia a música. Eu costumo apresentar filmes pra tentar subsidiar, ilustrar o que eu estou falando. Uma aluna depois de ver *O Nome da Rosa* me disse que era um filme muito cabeça, muito pesado e a minha reação foi: "é um filme de Hollywood, um

filme muito bom, mas não é nada complexo!” Eu tento aproximar, eu tento buscar elementos, mas a verdade é que o que eu percebo é uma vitória de cultura lixo, os alunos que leram alguma coisa, antes, quando entram na faculdade, a grande maioria leu [apenas] livros de auto-ajuda.

P1: Comigo aconteceu isso nesse semestre, todos os filmes, eu uso muito filme também... É muito mais fácil tu trabalhar a construção do Estado Moderno pegando desde de *Robin Hood*, que teve não sei quantas mil versões; agora mesmo tá passando na TV um seriado do Robin Hood, é ótimo, dá para a gente trabalhar um monte de coisas lá da Idade Média e o início da construção do Estado, ninguém viu... Nem sabiam que existia, todos os filmes que eu precisava, depois, era uma piada porque tudo que eu perguntava nunca ninguém tinha visto.

É de se notar a dificuldade de comunicação que, por vezes, pode ocorrer na relação pedagógica. As tentativas de aproximação, como as relatadas acima, podem, inclusive, ser fator de diferenciação cultural do que, propriamente, de aproximação entre professor e alunos. Quando questionado a respeito da utilidade da conexão entre a cultura popular e a acadêmica, o Professor 2, por outro lado, indica um exemplo que deixa claro que existem professores ainda apegados ao paradigma tradicional de ensino, os quais não se dispõem a desenvolver uma aproximação multicultural com os alunos:

P2: Eu acho que mais que uma utilidade é necessidade, não é!? Eu tinha uma professora no mestrado que a coisa mais popular que ela fazia era ir dar aula, porque era toda erudita, tocava piano, musica clássica. Carnaval ela tava lá, tocando Chopin, extremamente distante... Numa sala de aula como a nossa, qualquer professor que primar pela erudição ou pelo vocabulário como tem acontecido... O vocabulário bacharelesco já é um absurdo, não leva a lugar nenhum e se cria uma barreira entre o professor e aluno em função do vocabulário mais sofisticado. É óbvio que não vai se mediocritizar também, mas eu acho que é necessário apresentar essas pontes entre o concreto e o abstrato. Eu não consigo imaginar qualquer um de nós ministrando aulas aqui sem estabelecer contato permanente com o mundo que nossos alunos vivem. Eu acho que mais que uma utilidade é uma necessidade.

A identificação entre os professores a respeito do conceito de direito e de suas práticas pedagógicas foi, em sua maioria, reconhecida pelos alunos. A observação de que uma visão mais humana do direito foi construída na relação pedagógica foi recorrente na fala dos estudantes, especialmente no seguinte diálogo ocorrido durante a entrevista do Grupo Ensino Jurídico:

A1: Eu acho que tanto a P4 como a P1 quiseram passar um direito mais humano, [a idéia de] que dá pra moldar as coisas, que não é aquilo, que as coisas se modificam, que se moldam.

A5: Eu acho também que vocês quiseram nos passar essa visão humanista, através da pesquisa de campo, que é uma relação humana, é uma relação [em] que a gente vai sair do papel, porque o direito é muito

papel, e se relacionar com pessoas. Daí que nós chegamos à conclusão que vocês nos passaram uma visão humanista do direito.

A aluna 15, do Grupo Navegantes II, também compartilhou desse pensamento:

[...] uma visão mais humana. O direito faz parte dos seres humanos. É que de vez em quando as pessoas esquecem [...] Eu acho que o próprio P2, como professor de Filosofia, se surpreendeu com muita coisa que escutou durante a nossa pesquisa de campo, naquele dia que ele ficou conosco, né? Acho que até ele não tinha essa experiência de pesquisa de campo.

Tal reconhecimento baseou-se na percepção que os alunos tinham das teorias que eram analisadas em aula ou através das indicações bibliográficas dos professores. Respondendo à pergunta sobre se era possível reconhecer o conceito de direito que os professores quiseram construir a partir da pesquisa jurídica, a Aluna 16 cita a teoria tridimensional (REALE, 2007):

Deu pra perceber sim. O fato faz a norma por meio do valor... Tem que ver o lado social. Isso foi muito batido. Não vai prender a criatura porque roubou um pote de margarina... tem que ter outra saída.

A participação efetiva dos professores junto aos alunos na pesquisa de campo e nas orientações também foi base para a resposta à indagação. A seguir, o Aluno 7, integrante do Grupo Mediação em Direito de Família:

A7: Por exemplo, acho que a disposição do P2 em ir nos acompanhar de repente, nas pesquisas, na rua e tá ali pra nos orientar, em tá, sei lá... uma hora antes aqui na faculdade para nos indicar bibliografia, para rever nosso texto, pra dizer "não, tá excelente!" Eu acho que ele nos incentivando a desenvolver esse trabalho ele já mostrava um certo descontentamento, de repente, com esse ordenamento positivo enfim, de repente ele deposita nos alunos dele e nos teus, alguma expectativa de mudança [...] É pra que a gente, através de vocês, pelo incentivo que nos deram nesse trabalho - que é fugir do que a gente tem pronto, do que a gente tem de imposto -, enxergando as coisas sobre outra perspectiva, que vocês mostram que vocês não estão contentes com o que a gente tem hoje e que vocês dividem o mesmo posicionamento.

O próprio Professor 2 dá um exemplo de sua prática emancipatória na seguinte situação:

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 aqui em Pelotas]. 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].

Entretanto em um dos grupos entrevistados, o da Delegacia da Mulher, as alunas afirmaram que havia discrepância de opiniões a respeito do conceito de direito entre os professores:

A12: Eu acho que cada um foi de uma maneira.

A13: Cada um pensando de uma forma.

A12: Cada um tem a sua opinião, né?! Não tem como explicar uma coisa sem falar o que tu pensa, acho difícil. E a maneira que, pelo que o P2 falou, eu achei diferente, não consegui associar uma idéia com a outra.

Quando indagados a respeito de terem modificado os seus conceitos de direito a partir da prática pedagógica analisada, as alunas do Grupo Ensino Jurídico, assim se expressaram:

A1: [A pesquisa serviu] pra gente entender as outras formas de direito. Tipo, a gente entendeu que o direito não é só o que se aprende, [o] que está escrito no código. A gente aprendeu que pode ter mediação, que nem tudo se resolve; tipo, que pode se resolver através de uma conversa, não precisa ter aquela briga, aquela coisa, pode ser mais flexível.

A5: Pra mim o direito era a busca pela justiça através de uma lei que estava escrita. Hoje eu vejo um pouco diferente: a busca pela justiça segue determinadas normas, mas pode ser alcançada de outras maneiras.

A6: Porque antes eu tinha o direito como aquela coisa fechada sabe? É aquilo e deu. E vocês assim ó, através de vocês parece que a gente viu que é uma coisa ampla, não é só aquilo [...] através deste trabalho que eu fui ver que não era só uma lei escrita.

As falas a seguir são dos alunos 7 e 9, do Grupo Mediação em Direito de Família:

A7: Eu nunca tinha vivenciado esse tipo de prática, a gente sempre fez a pesquisa de gabinete e agora a gente foi lá para o dia-a-dia, ter um contato direto com as pessoas. Acho que isso foi muito importante, a gente ter ciência dos outros pontos de vista vindos da origem, vendo as diferenças culturais e sociais de cada um. Pra mim foi um divisor de águas dentro da minha vida porque a gente passa a ter uma outra noção, não tanto do que é a sociedade porque a gente acompanha pelos tele-jornais, mas o quanto a realidade pode interferir na construção do conhecimento científico. E isso a gente não tinha, esse aspecto do final, do que gerava o livro, a revista,

enfim, a gente recebe as coisas prontas, e nesse trabalho a gente foi lá e buscou, pra gente chegar ao final.

A9: A minha visão não era tão leiga quanto [a visão dos] os entrevistados, mas justamente aquela visão de decorador de lei... Na medida que tu faz a pesquisa, ela te abre um leque, né? Com as aulas em si.

Na fala da Aluna 6 (Grupo Ensino Jurídico) pode se perceber a importância do desenvolvimento dos repertórios dos alunos para o implemento do reservatório do grupo (BERNSTEIN, 1999, 2000):

Eu acho assim... a gente até pensava que a lei é escrita, e a gente foi vendo nas entrevistas... e conforme a gente foi vendo as respostas das pessoas, a gente foi, ai, não sei te explicar... a gente foi tendo outras idéias através... através das idéias dos outros. A gente olhava e daí [com] muitas coisas a gente concordava, outras a gente achava um absurdo. Acho que foi isso.

A Aluna 15, do Grupo Navegantes II percebe o enfraquecimento do enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998) através da construção conjunta da relação pedagógica e entende ser tarefa dos estudantes a socialização do conhecimento jurídico:

A15: Eu acho [...] que houve uma troca muito grande entre professores e alunos. Eu acho que nós, alunos, mesmo conhecendo o bê-a-bá do direito, conseguimos dar uma luz, talvez para alguma, mas não para todas, é óbvio, mas para alguma parte daquela comunidade que a gente conseguiu entrevistar e falar um pouquinho do conhecimento, um pouquinho do que a gente tinha a gente conseguiu passar ou pelo menos abrir os olhos. Eu acho que o aluno tem uma responsabilidade com isso.

9.3 CONHECIMENTO-EMANCIPAÇÃO E VISÃO CRÍTICA DA SOCIEDADE ATRAVÉS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA ANALISADA

A construção desse conceito de direito mais amplo e social transparece a seguir, quando a Professora 1 comenta sobre a necessidade da pesquisa para os alunos do curso:

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.

O Professor 2, em uma fala que remete à metáfora dos espelhos sociais (SANTOS, 2001b), entende o direito como uma fotografia da sociedade a qual, para

não restar desatualizada em relação à realidade, deve ser complementada com a jurisprudência e com fontes advindas da própria comunidade:

Direito é uma fotografia de um determinado momento histórico, a adequação do direito à complexidade da vida vai se dar por atuação do tribunal e da sociedade civil. E aí é que se enriquece a experiência jurídica.

Esse enriquecimento através da pesquisa jurídica analisada foi reconhecido pela totalidade dos alunos. Vários deles, inclusive, fizeram referência explícita da transformação dos seus conceitos de direito através da pesquisa, como visto acima. A descoberta da prática, que extrapola a legislação, a teoria vista em sala de aula ou nas obras doutrinárias, foi ressaltada pelos alunos 19 e 21, do Grupo Quilombolas:

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.

As alunas 12 e 13, do Grupo Delegacia da Mulher, por sua vez, ressaltam, respectivamente, a disparidade de objetivos do direito em relação aos desejos da sociedade e as fontes de organização jurídica das comunidades locais:

A12: A partir da pesquisa eu comecei a ver de outra maneira, que mesmo sendo difícil o direito, mesmo sendo essa cobrança de ter que prender, de ter que punir mesmo tendo toda essa cobrança por parte da sociedade, é a própria sociedade que muitas vezes não quer isso. A vítima não quer punir o agressor, ela quer punir no momento da raiva, mas depois ela já não quer mais. Então, ela quer uma coisa que talvez nem vá reconhecer, só que ela tem direito, e na hora de exigir esse direito ela não quer. [Com isso] a gente passa a julgar as coisas de outra maneira, a gente tem outra visão, porque quando tu estás estudando só a teoria tu podes julgar, como eu cansei de falar: “se a mulher apanhou é porque ela deu entrada”, e lá tu passa a ver a outra parte da história, passa a lidar também com o sentimento da pessoa.

A13: Na época [quando da realização do vestibular] eu achava o direito, no caso tu vai buscar as leis no judiciário, no fórum, na policia... nas instituições estatais. [Depois da pesquisa] abrange mais coisas. Não tão diferente porque de fato, no meu caso, na minha opinião, abrange de fato os órgãos estatais, mas abrange muito mais coisa, né?!

Por outro lado, a percepção dos descaminhos existentes na elaboração da lei e na sua aplicação transparece na seguinte transcrição de parte da entrevista concedida pelo Grupo Ensino Jurídico. Nas palavras da Aluna 1:

Eu acho que na realidade... até em relação como tu vê as pessoas, tipo, tri passando fome e pagando..., não sei se pagando é a palavra certa, por umas coisas banais. Porque tá escrito na lei e elas acabam sendo injustiçadas e as pessoas que tipo, roubam bastante, mas têm alguma coisa na lei que priva elas de ser punida sabe? [...] então, se for parar para analisar, é uma injustiça e é o que as pessoas vêem, o que aparece pra todo mundo do jurídico. Tipo: é a lei, mas é injusta!

O Grupo Mediação em Direito de Família, especialmente, pôde comparar a percepção dos entrevistados, pessoas que procuravam os órgãos ligados ao direito na cidade de Pelotas, sobre o sistema jurídico brasileiro com a reação dos aplicadores do direito, aos quais solicitou a concessão de entrevistas.

Os alunos abaixo identificam a distância do direito em relação à sociedade, no seguinte diálogo:

A9: Eu notei assim que o povo é leigo totalmente, as pessoas ficam vendo TV vinte e quatro horas por dia e acabam não vendo o resto da vida.

A8: Mas esse medo até que é de se entender, né? Acabei presenciando o medo das pessoas mais humildes em não querer responder e presenciei o medo dos magistrados em querer responder. Não, eles [as pessoas mais humildes] estão perdoados.

A7: Quando eu disse que um promotor ou um juiz teria que participar de uma pesquisa de campo como a gente, não [quis dizer] que ele tenha que morar um mês numa favela, enfim, mas que ele encare a realidade na qual ele tá inserido.

A11: Pra conhecer a minha realidade na verdade e não fugir. Que ele presencie e não se abstenha como se o resto do mundo não existisse.

A9: Que ele reconheça que ele possa realmente diminuir essa desigualdade social através das decisões que ele for tomar.

O extremo formalismo e o apego na aplicação do direito foi observado por esse mesmo grupo. Quando perguntados sobre qual a crítica que eles teriam a respeito dos profissionais jurídicos convidados para concederem entrevistas para a pesquisa, as respostas foram as seguintes:

A11: Acho que na verdade a gente queria contrapor a sociedade com os juristas e isso a gente não conseguiu, essa parte a gente teve que praticamente tirar do nosso trabalho [...] Acho que muitos por não saberem, por não entenderem, porque pra eles é só aquele direito positivista, é aplicar isso e ponto. Até uma [juíza de direito] nos falou que não [conhecia a mediação em direito de família], né?

A8: Uma porque admitiu que não conhecia e a outra por quase se admitir, se admitir na verdade, ser kelseniana...

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 juizes 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 juizes.

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.

A Professora 1 resume o seu entendimento sobre a aplicação do direito na sociedade pelotense contemporânea, a partir dos resultados das pesquisas jurídicas dos alunos:

Eu acho uma coisa muito interessante: todos por assim dizer, todos os grupos chegaram à conclusão de que a lei é ótima, a prática é péssima [...] O direito é lindo, maravilhoso, o direito formal, a lei no papel; mas a execução dela por parte do Estado é absolutamente caótica.

Como pôde ser observado, os temas escolhidos e investigados pelos grupos entrevistados foram variados, apesar de possuírem pelo menos três pontos em comum: procuraram unir conhecimentos antes separados por forte classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) no campo do direito, versarem sobre a necessidade da construção do conhecimento a respeito de direitos relativos às *vozes ausentes* (SANTOS, 2001b) do discurso jurídico e do ensino do direito oficial bem como objetivarem a verificação da real aplicabilidade desse direito nas comunidades entrevistadas. Ressalto, aqui, a autonomia com que os alunos, no interior de seus grupos, elegeram as questões com as quais trabalhariam. O enfraquecimento do enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998) proporcionado por essa primeira etapa da pesquisa pode ser visualizado na seguinte citação de Beane (2002, p. 70):

[...] à medida que os jovens e os respectivos professores respondem às suas próprias questões e preocupações estão a construir os seus próprios significados. Neste caso, o direito de definir aquilo que consta como conhecimento válido não é inteiramente deixado nas mãos de acadêmicos e de burocratas. Embora o conhecimento externo seja uma fonte de idéias muito importante a que recorrer, não é a única fonte de significados, nem é necessariamente tomado como certo que seja sempre a mais confiável.

A conexão realizada pelos grupos entre as manifestações artísticas e o sistema jurídico brasileiro aproximou dois mundos (o da arte e o do direito) os quais, pela teoria estritamente positivista, não possuem ligação alguma. Além disso, nessa primeira tarefa, os estudantes tiveram de realizar uma análise crítica das relações históricas, sociais, políticas e culturais; e também considerar as características da obra ou do artista que contribuíssem para a escolha do tema, como pode ser constatado nas seguintes conexões: educação jurídica e alienação, mediação familiar e uso alternativo do direito, atendimento multidisciplinar na Delegacia da Mulher e finalidade social do direito, direitos fundamentais e eficácia social e efetividade do direito à propriedade pelas comunidades quilombolas.

Essa predisposição interdisciplinar também é sugerida pelas obras constantes nas bibliografias dos trabalhos finais, as quais incluem não apenas textos da dogmática jurídica, mas de vários ramos do conhecimento: História da Arte, Sociologia, Antropologia, Ciência Política, Pedagogia, Psicologia, História do Rio Grande do Sul e de Pelotas, por exemplo. Essa ênfase à compreensão ampla dos temas estudados possuiu, neste momento de elaboração teórica, um caráter histórico-social acentuado, uma vez que, contrariamente ao pensamento kelseniano, que entende a história regulada pelo *princípio da causalidade*:

[...] a história não diz respeito simplesmente a fatos, datas e eventos. Ela diz respeito também a examinar criticamente nossa própria localização histórica em meio a relações de poder, privilégio ou subordinação. De forma similar, os Estudos Culturais apóiam vigorosamente a noção de que o trabalho da teoria, da pesquisa e da prática deve, em parte, ser realizado através de empreendimentos e lutas históricas em torno da nacionalidade, da etnia, da raça, do gênero, da classe, das culturas juvenis e de outras contestações em relação à cultura e à política (GIROUX, 1995, p. 101).

A elaboração dos questionários e do roteiro de entrevista foi baseada no princípio da tradução (SANTOS e NUNES, 2003). Em muitos casos, essa construção foi refeita a fim de permitir a comunicação entre os alunos e as comunidades investigadas, o que foi referido, explicitamente, em diálogo do Grupo Mediação em Direito de Família e pela Aluna 15, do Grupo Navegantes II. Além disso, o objetivo do estudo comparativo entre a teoria vista em sala de aula e nas leituras das obras e a concretude social resta claro pelas questões incluídas nos instrumentos de pesquisa (demonstrado tanto nos depoimentos discentes quanto nos instrumentos de pesquisa em anexo). A utilização da linguagem nos questionários e roteiros de

entrevistas foi, dessa forma, um recurso que possibilitou, por um lado, a comunicação entre a academia e os sujeitos da pesquisa e, por outro, a possibilidade do reconhecimento das diferenças sociais e do descompasso entre a teoria jurídico-positivista com as realidades das comunidades locais, culturalmente diversas. O desenvolvimento da razão emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1995) proporcionado por tal entendimento deu origem à estruturação de diversas práticas de socialização do conhecimento jurídico, conforme será visto adiante. Nesse sentido, a seguinte citação de Santos (2001b, p. 30-31):

A construção de um conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença. O domínio global da ciência moderna como conhecimento-regulação acarretou consigo a destruição de muitas formas de saber [...] Tal destruição produziu silêncios que tornaram impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objecto de destruição [...] A segunda dificuldade do conhecimento multicultural é a diferença. Só existe conhecimento e, portanto, solidariedade nas diferenças e a diferença sem inteligibilidade conduz à incomensurabilidade e, em última instância, à indiferença. Daí a necessidade da *teoria da tradução* como parte integrante da teoria crítica pós-moderna. É por via da tradução e do que eu designo por hermenêutica diatópica que uma necessidade, uma aspiração, uma prática numa dada cultura pode ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura.

Entretanto, a elaboração dos fundamentos teóricos pelos grupos e a correspondente conexão com a realidade investigada através da aplicação dos instrumentos de pesquisa, foram trabalhosas e exigiram considerável dedicação dos alunos. A superação da dificuldade da leitura do livro obrigatório, *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a), e a observação prática dessa teorização foi referida especificamente pela Aluna 5. Na mesma página, as conclusões do grupo, inclusive, fazem referência à transição paradigmática (SANTOS, 2001a, 2001b) que o curso atravessa. Também o Grupo Mediação em Direito de Família faz menção à utilização prática da teoria desse autor, especificamente quanto à utilização do conhecimento do senso comum nas resoluções práticas de questões cotidianas, fundamentando-se na característica do paradigma emergente de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a, p. 55). O Grupo da Delegacia da Mulher utilizou, de maneira central, a característica do paradigma emergente de que “todo o conhecimento científico é local e total” (SANTOS, 2001a, p. 46) no que se refere ao tema escolhido pelas estudantes: o atendimento integral às vítimas de violência doméstica prestado pela Delegacia da

Mulher. Essa característica, em particular, pode ser reconhecida em todos os grupos, uma vez que à localidade do conhecimento (comunidades ou grupos de pessoas na cidade de Pelotas) foi agregada a análise de sua totalidade (investigação interdisciplinar).

As conclusões dos estudantes, observadas em suas monografias finais, foram, em quatro dos cinco grupos, pela ineficácia plena da legislação escrita nas comunidades estudadas: o direito à cidadania, garantido constitucionalmente, dos discentes do Curso de Direito analisado não é plenamente exercido, em vista da ausência de um órgão representativo dos estudantes; os direitos fundamentais do art. 5º da CF/88, assim como a própria carta constitucional, são desconhecidos da maioria dos entrevistados no bairro Nossa Senhora dos Navegantes II; a prestação do serviço interdisciplinar imposta pela Lei Maria da Penha às mulheres vítimas de violência doméstica não pôde ser totalmente implementada, em vista da falta do repasse de verbas pelo Estado, prejudicando o bom funcionamento do atendimento prestado na Delegacia da Mulher em Pelotas; nas comunidades quilombolas investigadas no interior do município de Pelotas, apesar da estipulação constitucional e de diversas leis infraconstitucionais, os entrevistados (os quais, em inúmeros casos, vivem em “condições sub-humanas”) não possuem o registro de propriedade das terras habitadas por seus antepassados. Essas conclusões levaram a Professora 1 a declarar que: “o direito é lindo, maravilhoso, o direito formal, a lei no papel, mas a execução dela por parte do Estado é absolutamente caótica”.

Quanto ao estudo sobre o conhecimento e utilização da mediação familiar na cidade de Pelotas, uma prática de uso alternativo do direito oficial, foi constatado o seu desconhecimento pela maioria dos entrevistados. Nesse sentido, uma das conclusões a que se pode chegar é a do apego à aplicação tradicional do direito: estatalizada, baseada na lei escrita e neutra, garantida pelo sistema de sanções e coerções oficial (KELSEN, 1996). Corrobora esse entendimento a forte crítica que o grupo faz aos profissionais jurídicos que se recusaram a conceder entrevistas para a pesquisa, os quais, na percepção dos estudantes, ainda se encontram apegados à teoria positivista-kelseniana.

As comunidades e grupos investigados, a partir dessas conclusões, podem ser considerados *vozes ausentes* (SANTOS, 2001b) do direito oficial, uma vez que, apesar das diversas disposições legais - como no caso dos quatro primeiros grupos -, ou de práticas alternativas já efetivadas em nossa sociedade - como no caso do

quinto grupo -, não possuem seus direitos plenamente concretizados. A lei escrita, apesar de sua incompletude, ainda possui a força classificatória para manter-se independente das condições sociais concretas. Boaventura de Sousa Santos (2001b, p. 158), ao tecer críticas à extrema judicialização dos conflitos, à burocratização do direito estatal e à imposição de um direito homogêneo a todos os grupos sociais, desconsiderando suas diferentes formas de organização, ou seja, a descontextualização da lei escrita em relação às realidades locais, assim afirma:

[...] as disfunções [impostas pelos limites do estado-providência moderno e do seu direito] redundam numa ineficácia do direito: é muito provável, ou até quase certo, que a discrepância da lógica interna e da autoprodução dos padrões do direito com os das outras esferas da vida social por ele reguladas torne a regulação jurídica ineficaz ou contraproducente.

A teoria positivista (KELSEN, 1996), cujo conceito de direito encontra-se fundamentado na validade da norma jurídica, na neutralidade da sua elaboração e aplicação estatal, na forte classificação do conhecimento jurídico com relação aos demais campos do conhecimento, enfim, na abstração do sistema jurídico da sociedade e dos meios de produção, ainda encontra-se presente no imaginário popular. Agregada a isso, o extremo hermetismo da linguagem técnica do direito, característica presente no discurso jurídico, como referido na citação abaixo:

Nós, seres humanos sociais, de uma forma ou de outra, trabalhamos com o Humano e com o Social, e devemos evitar de desumanizarmos quando nos distanciamos dos problemas da maioria da população, com o fim de legitimar os privilégios de uma minoria e as desigualdades sociais, nos apropriando do discurso jurídico milenar: racional, dogmático, tecnicista e pretensamente neutro (COLAÇO, 2006, p. 236).

Esse distanciamento do sistema jurídico restou comprovado na pesquisa de campo realizada pelos alunos, conforme pode ser observado nas conclusões das monografias finais e, especialmente, nos depoimentos discentes, onde a percepção dos estudantes é a de que a maioria da população não sabe conceituar o direito nem tem conhecimento das garantias que este prevê.

Quanto às respostas dos entrevistados, sujeitos da presente pesquisa, à questão do conceito de direito que possuíam à época do vestibular para o curso analisado: a grande maioria dos estudantes entendia que o direito se reduzia, principalmente, à lei escrita, aos códigos e à Constituição. As exceções constatadas,

apenas três, referem-se a um direito pacificador e ligado ao ideal de justiça social. Essa visão diferenciada também pode ser vista nos depoimentos dos professores.

O objetivo de modificar o conceito de direito, tornando-o mais amplo e conectado ao substrato social está ligado ao conceito de direito que os professores entrevistados possuem. A participação estatal na formulação do sistema jurídico é de fundamental importância para eles, apesar de reconhecerem a possibilidade de outras regras jurídicas que não as oficiais. Tal pensamento está inserido em uma visão mais crítica a qual, segundo o Professor 2, é compartilhada pelos docentes do primeiro ano do Curso, nos componentes curriculares propedêuticos. A importância dessas disciplinas também foi reconhecida pelos estudantes, tais como os alunos 7 e 10, quando salientaram a visão mais humanista e próxima da sociedade adotada por elas.

A união entre a teoria e a prática também faz parte dessa visão do campo do direito. Ambos os professores procuram aliar a cultura popular com a cultura acadêmica em suas salas de aula, através de exemplos cotidianos, de indicação e comentários sobre filmes e livros. Nas palavras de Beane (2002, p. 76):

Estes professores parecem acreditar que a vida no interior e no exterior das escolas deve ser integrada. [...] concedem um lugar às questões sociais, à cultura popular e a outros aspectos da vida que foram frequentemente deixados de fora do currículo, como se não existissem nem fossem importantes.

Entretanto, depoimentos docentes deixam clara a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, devido ao desconhecimento desses últimos das manifestações artísticas e literárias comentadas pelos docentes.

A similaridade de pensamento entre os professores envolvidos na prática pedagógica investigada, com uma visão mais humana, social e solidária do direito, foi reconhecida pela maior parte dos alunos (com exceção do pensamento do Grupo da Delegacia da Mulher), tanto através das teorizações utilizadas ou indicadas por eles e no depoimento da Aluna 16, quanto da própria prática pedagógica que estes professores adotam, como no diálogo do Grupo Ensino Jurídico e na fala da Aluna 15.

Exemplo do reflexo desse entendimento na prática pedagógica foi especialmente mencionado no que se refere ao Professor 2, em sua disposição em acompanhar os grupos nas pesquisas de campo, em orientações teóricas e na

disponibilidade em corrigir os trabalhos antes da entrega final. Essa ênfase na cooperação, na construção do conhecimento emancipatório dos alunos em detrimento ao ensino dogmático e centralizador torna-se clara na situação narrada por esse professor e ocorrida em pesquisa de campo realizada com os alunos. A relação de crescimento e respeito mútuo estabelecida entre docente e discentes remete à seguinte citação de Carlos Rodrigues Brandão, em seu livro sobre o método Paulo Freire: “um dos pressupostos do método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto - não pode ser imposta” (BRANDÃO, 2006, p. 21-22).

Nesse sentido, a pesquisa jurídica trabalhou com a possibilidade de flexibilização do enquadramento a fim de enfraquecer a forte classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) imposta pela teoria positivista ao campo do direito, proporcionando a construção do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b) por parte dos estudantes. O que foi, em grande parte, alcançado, conforme pode ser constatado nas falas do Grupo Ensino Jurídico e do Grupo Mediação em Direito de Família. O enfraquecimento do enquadramento e o aumento quantitativo e qualitativo dos repertórios dos alunos foram percebidos por esses, como pode ser observado no pensamento das alunas 6 e 15. Nesse sentido, foram ressaltados pelos discentes a autodeterminação, o aprimoramento do conhecimento teórico e a troca de experiências entre eles e a comunidade. A prática pedagógica integradora aqui analisada envolveu:

[...] experiências que se tornam literalmente parte de nós – experiências de aprendizagem inesquecíveis. Este tipo de aprendizagem envolve a integração de duas maneiras: primeiro, como as novas experiências são “integradas” nos nossos esquemas de significação e, em segundo lugar, como organizamos ou “integramos” as experiências passadas, de forma a que nos ajudem em novas situações problemáticas (BEANE, 2002, p. 16).

Os estudantes reconheceram diversas contribuições da prática pedagógica para o seu crescimento pessoal e profissional: o Grupo Quilombola referiu-se ao aumento do poder argumentativo e à necessidade da utilização das ciências sociais para solucionar problemas jurídicos; as alunas do Grupo da Delegacia da Mulher salientaram o conhecimento da realidade social, que, muitas vezes, não segue as imposições da lógica legal; a Aluna 1 do Grupo Ensino Jurídico percebeu as

injustiças, muitas vezes, causadas pela aplicação formal da lei e o Grupo Mediação em Direito de Família identificou o distanciamento do sistema jurídico oficial das comunidades locais.

A Aluna 15, uma vez detectada a não efetivação dos direitos fundamentais nas comunidades investigadas, acrescentou ainda a responsabilidade que os estudantes de direito têm em socializar o conhecimento jurídico. Ou seja, a flexibilização do enquadramento proporcionada pela prática pedagógica possibilitou o enfraquecimento da classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) do campo jurídico e a construção de um novo conceito de direito pelos alunos. Esses resultados da pesquisa empírica demonstram uma percepção do sistema jurídico, por parte dos alunos, mais questionadora, que leva em consideração a realidade social, econômica, política e cultural, entre outros elementos que também fazem parte das fontes do direito. Tal visão contrasta com os conceitos de direito que a maioria dos discentes entrevistados possuía no início do curso e teve como um dos instrumentos para sua construção a prática pedagógica investigada, o que foi explicitamente mencionado pelos alunos.

Esse novo conceito inclui a democratização do conhecimento das regras que normatizam juridicamente nossa sociedade. O reconhecimento de que o trabalho pode ser instrumento para a discussão, bem como para a implementação de mudanças sociais - ainda que de alcance limitado -, pode ser observado nas falas dos entrevistados, tal como a da Aluna 5, do Grupo Ensino Jurídico, em relação à estruturação de um centro acadêmico estudantil no Curso de Direito por eles estudado; no diálogo do Grupo Mediação em Direito de Família, no que tange à difusão do conhecimento jurídico como atividade contra-hegemônica ao desinteresse estatal na socialização do conhecimento do direito e a fala do Aluno 19, do Grupo Quilombolas, onde faz referência à possibilidade de mudanças frente à ampliação do entendimento do que é direito.

A construção de um conhecimento emancipatório (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; SANTOS, 2001b), portanto, foi proporcionada pelo enfraquecimento no enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998), permitindo que os alunos, ao reconhecerem a existência de um direito mais amplo e qualitativamente mais complexo, enfraqueçam a classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) do campo jurídico, antes fortemente regulado por uma concepção puramente formal da norma

jurídica. Nesse sentido, a citação de Boaventura de Sousa Santos e João Arriscado Nunes localizada na introdução deste capítulo.

10 SOCIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO E RESISTÊNCIA AO PODER HEGEMÔNICO

Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades (ADORNO, 2000, p. 116-117).

Theodor Adorno faz referência, acima, à resistência contra a barbárie, à reificação e ao individualismo. Para isso, a prática pedagógica aqui analisada teve como pressuposto a possibilidade da inversão dos pólos da racionalidade moderna (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), ainda que de maneira tênue e localizada. Neste capítulo final, procuro, portanto, demonstrar que um dos objetivos da proposta de pesquisa jurídica estudada, o da construção do conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b) junto aos alunos envolvidos, foi possível, mesmo sob a égide de uma instituição de ensino voltada ao mercado e em tempos de globalização econômica, como o que vivemos.

Através da flexibilização das relações de controle e de poder (BERNSTEIN, 1996, 1998), em uma vivência multicultural, os estudantes não somente tiveram uma compreensão mais ampla do direito como perceberam a urgência de sua democratização às comunidades locais. Além disso, é possível reconhecer o exercício, pelos discentes, dos três direitos necessários à democracia social referidos por Bernstein (1998). O conhecimento autônomo e crítico desenvolvidos pelos alunos-pesquisadores possibilitou, inclusive, valiosas colaborações para o aprimoramento dessa prática de pesquisa jurídica, expostas ao final do capítulo.

Esta última parte do texto, como não poderia deixar de ser, teve como fundamentação as diversas obras de Basil Bernstein e Boaventura de Sousa Santos já citadas. Theodor Adorno e Max Horkheimer (1985), especialmente, estruturaram a possibilidade de resistência à barbárie referida acima, assim como a obra em conjunto de Stephen Stöer, Antônio Magalhães e David Rodrigues (2004) anteriormente mencionada. Além desses autores, ressalto a utilização da teoria de

James Beane (2002), Henri Giroux (1995) e de Maria Cecília Lorea Leite (2003), esta última principalmente no que se refere à conexão entre os direitos assegurados aos estudantes com o objetivo de garantir uma ordem social mais democrática e pluralista, estudados pela teoria bernsteiniana, com o ensino jurídico.

10.1 PROPOSTAS DE RETORNO DO CONHECIMENTO JURÍDICO À SOCIEDADE E IMPORTÂNCIA DA SOCIALIZAÇÃO DO DIREITO NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS

Como foi visto anteriormente, os grupos, já no anteprojeto do primeiro semestre do Curso, deveriam prever o retorno do conhecimento construído com a prática pedagógica às comunidades ou grupos investigados, tendo como fundamento a característica do paradigma emergente de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a, p. 55). O Professor 2 entende dessa maneira essa questão: “O retorno disso no outro semestre é justo, dá uma idéia de continuidade, ou seja, dá aquela sensação de tudo que foi feito permanece útil na vida acadêmica.”

Sobre a possibilidade de socialização do conhecimento do direito, os professores assim se manifestaram:

P2: [...] se aproxima de uma idéia de extensão... Claro que é possível, só que é uma mão-de-obra muito maior que talvez o aluno não tenha nem capacidade de se conduzir.

P1: A nossa sociedade não tem uma tradição de coletividade, o brasileiro tem herança portuguesa, ele é individualista, cada um pensa só no seu umbigo, então nós não temos isso do coletivo, de ajudar na quadra, de ajudar um vizinho, às vezes nas comunidades mais pobres por uma necessidade econômica muito grande, por uma necessidade individual até tem, mas é com limites, eles se ajudam mutuamente mas não criam a idéia do coletivo pra ter um projeto de melhora social, de melhora da quadra. Eu acho que então teria que os nossos alunos terem uma busca disso, de levar pra uma organização, sei lá, o dos Renais [grupo que estudou a obrigatoriedade do Estado em prestar atendimento médico e medicamentos aos doentes renais crônicos, em pesquisa realizada durante o primeiro semestre de 2008] de ir pra um posto de saúde e tentar passar durante uns dois meses; eles ficam no posto de saúde explicando pra pessoas com problemas renais do direito delas. Depois no outro mês eles vão pra outro posto de saúde e fazem isso lá, podem fazer esse tipo de coisa. Tô te dando uma forma que eu vejo de fazer isso.

Os planejamentos de retorno à comunidade foram os mais diversos, mas todos eles versaram sobre a necessidade da socialização do direito ser realizada nas comunidades, apesar de existirem convites de uma associação jurídica e deste

programa de mestrado para que os alunos apresentem os resultados de suas pesquisas, como será visto adiante neste texto. A seguir, diálogo do Grupo Mediação em Direito de Família:

A7: Claro, tem a ABMCJ [Associação Brasileira das Mulheres de Carreira Jurídica]. A gente vê que é possível ser oportunizado esse retorno à sociedade, porque tem o apoio dos professores. Eles estão nos apoiando no sentido de tentar organizar, oportunizar algum local em si, a platéia. Mas a nossa proposta original de retorno à sociedade seria assim com o apoio da sociedade, organizar um congresso, enfim, e chamar pessoas que pudessem falar sobre o tema.

A8: Porque não adianta a gente palestrar em locais onde não vão ser atingidos aqueles que a gente entrevistou, então a gente não vai chegar a lugar algum.

A7: Mas eu acredito que muitos colegas aqui da faculdade estejam num mesmo patamar das pessoas que foram entrevistadas. Acho que é para o público interno e externo.

O Grupo Navegantes II possui a seguinte proposta, ainda não implementada devido aos inúmeros compromissos acadêmicos dos alunos, entre provas e trabalhos acadêmicos:

A15: Nesse semestre a gente tinha a pretensão de fazer, inclusive nós entramos em contato com políticos em Brasília pra levar a Constituição pra comunidade, tentar conseguir uns exemplares, porque, na verdade, tem um custo [...] Mas nesse semestre foi complicado...essa questão dessas matérias, a gente tá entrando de cara na doutrina. A nossa proposta é tentar conseguir essas constituições que é para levar pra eles porque a maioria das pessoas não tem noção de que exista uma CF que tá lá, escrita. [Pretendemos] entrar em contato com a associação de bairro deles pra levar, explicar, mostrar onde eles podem se dirigir, dependendo do tipo de problema que cada um tem, tentar dar uma orientação pra eles.

Da mesma forma, o Grupo Quilombolas, apesar do grupo já estar elaborando um relatório para o Ministério Público a fim de informar o que foi constatado nas comunidades investigadas:

A18: A gente pecou de não ir ao encontro a eles. Eles queriam que nós expuséssemos o que nós apuramos durante toda a pesquisa, mas foi impraticável devido à carga horária, um monte de provas [...] em um primeiro momento, a gente tá tentando formular esse documento endereçado ao Ministério Público no sentido de arrumar, tirar uns erros que tem ali... seria um norte pra que o MP e seus técnicos seguissem aquela trilha [...] a gente sabe que tem nas mãos um compromisso. A gente firmou o compromisso de voltar e nós vamos ter que fazer isso aí.

A20: Voltar lá, contigo, até ficou combinado de falar com o pessoal dizendo o quê que tá acontecendo, o quê que nós fizemos e não chegar lá e dizer: "Valeu, ganhamos nota!" Não fazer isso. Até mesmo estamos pegando essa ação pra verem que a gente tá fazendo algo, mostrar que estamos fazendo isso.

A19: Até pra informar para as autoridades competentes o que realmente está acontecendo lá, porque, realmente, o Estado não está chegando lá, não estão tendo o direito deles adquirido.

A21: É só pegar um técnico, um estudante de uma universidade que nós tenhamos aqui, demarcar a terra, levar a planta para o responsável.

Na elaboração deste retorno, os alunos levam em consideração o princípio da tradução (SANTOS, 2001b). As falas seguintes são, respectivamente, da aluna 5, do Grupo Ensino Jurídico, e do diálogo do Grupo Navegantes II: “A5: Eu acho que não é porque é direito que é formal, eu acho que a questão é passar o conhecimento. A formalidade das palavras não é o direito.”

A17: A gente tentar usar uma linguagem a mais próxima deles, usar uma linguagem popular que venha ao encontro da técnica, que eles entendam o que a gente tá dizendo, na mesma linguagem deles, embora esteja falando da CF [...]

A15: É por isso que não adianta entregar a Constituição...

A16: “Ah, se virem, tá a Constituição. Lê que tu vai aprender!” Não é assim. Talvez fazer uma cartilha, uma coisa que fique prático pra eles entenderem.

Alguns grupos já realizaram parte do retorno. O Grupo da Delegacia da Mulher apresentou os resultados da pesquisa tanto para os seus colegas, no componente curricular de Psicologia Jurídica, quanto para a ABMCJ. As alunas relatam como foi a apresentação para essa associação:

A13: Como a gente já tinha apresentado uma vez, a gente procurou aperfeiçoar a apresentação, né? Melhorar alguns detalhes para apresentar novamente.

A12: Acho que foi uma parte muito importante para a vida acadêmica da gente, foi o primeiro passo nessa oportunidade que a gente teve, além de não sabermos tanto assim, sabíamos o suficiente sobre aquele tema. A gente procurou saber mais até na segunda apresentação, pesquisamos mais.

A13: Na verdade, pra gente, iria ser só um trabalho de avaliação do semestre, no caso, nas cadeiras de Sociologia e Antropologia. Na verdade, foi para fora e nós apresentamos para outras pessoas, além dos nossos professores e dos nossos colegas, coisa que nós nem esperávamos [...]

O Grupo Ensino Jurídico também apresentou os resultados de sua pesquisa. A Prof. Dra. Maria Cecília Lorea Leite realizou o convite para que os alunos-pesquisadores dialogassem com seus orientandos sobre o tema investigado, no PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), da UFPel. A seguir, o relato dessa experiência:

A5: Apresentamos pro Mestrado em Educação, pra um grupo de pessoas fora os nossos professores. Eu achei isso muito importante, porque foi aí que a gente viu mesmo o quê que rendeu o nosso trabalho.

A4: E saber que o nosso trabalho acrescentou pra alguém, sabe? Que alguém viu o resultado, o quê que a gente fez e o quê comprovou o nosso trabalho.

A1: [Foi] uma responsabilidade bem grande porque a gente pensava: “ah, eles sabem um monte!” Deu um frio na barriga bem grande. Até o professor que estava lá [aluno do mestrado] ele falou que se encaixava bastante com o que a gente tinha proposto... eu achei bem legal. Até porque teve análise de outras pessoas com conhecimento bem maior do que o nosso e a gente, mais ou menos, viu que eles pensam parecido com a gente.

Sobre a questão de os alunos entrevistados acharem razoável o pedido de retorno à sociedade e a sua respectiva avaliação em algum dos componentes curriculares do terceiro semestre, transcrevo o seguinte diálogo dos alunos do Grupo Mediação em Direito de Família:

A8: Até porque tinha uma questão no questionário [aplicado por eles], que a gente perguntava pra pessoa se ela tinha interesse de participar do congresso [sobre o tema], e a maioria disse que sim; então é praticamente uma obrigação a gente dar esse retorno.

A7: Tanto que a gente obteve endereços, nomes completos... a gente não teve nenhuma negativa de fornecer o endereço para que a gente pudesse enviar um convite para essa pessoa participar.

Esse sentimento de responsabilidade pode ser reconhecido na fala da Aluna 15, do Grupo Navegantes II:

[É importante] a avaliação, eu acho que não tanto pela nota, mas a avaliação de cada um de nós, a satisfação de levar uma resposta para essas pessoas, ou pelo menos tentar abrir um caminho [...]

A valorização do trabalho de pesquisa pela avaliação no terceiro semestre é ressaltada pela Aluna 13, do Grupo da Delegacia da Mulher:

Nós mesmos recebemos essa pontuação na área de Penal, tem tudo a ver com a matéria, no caso, do que foi a pesquisa [...] a gente teve um trabalho para fazer toda essa pesquisa, juntar, em pouquíssimo tempo. Então, é mais do que justo.

Em resposta à pergunta sobre a importância da socialização do conhecimento jurídico para as comunidades, os alunos ressaltaram a necessidade dessa etapa, o que já poderia se depreender das falas acima transcritas. O valor que eles concedem a esse retorno reside tanto na efetiva socialização dos saberes jurídicos quanto no crescimento pessoal de cada um deles.

A Aluna 5, do Grupo Ensino Jurídico, faz referência ao tempo transcorrido entre a finalização da pesquisa e a apresentação ao PPGE, o qual, segundo ela, permitiu uma melhor compreensão da prática pedagógica e de uma nova visão do direito:

Eu, mais agora, com esse negócio de concluir, do que saiu, do que a gente na verdade tem como conceito de direito. Eu acho que eu tô notando isso, na realidade, agora, que a gente tá revendo o trabalho, e agora que a gente tá debatendo entre a gente, não só neste momento aqui, mas quando a gente teve a segunda apresentação, agora porque, eu acho importante esse terceiro semestre, ainda tá tudo envolvido com esse trabalho. Porque, apesar da conclusão ter sido feita no final do semestre passado, foi muito em cima da hora, a gente fez a conclusão, apresentou e acabou, sabe? A gente ia se livrar, aí chegou às férias e a gente relaxou. E agora a gente revendo o trabalho, e só agora eu tô vendo realmente o que eu tirei desse trabalho, sabe? Agora que passou tempo que na verdade eu lembro o que tinha no trabalho, o que eu peguei dele, entende? O que eu deixei para trás é porque realmente eu não peguei, sabe? E o que eu peguei foi isso: esse conceito novo de direito.

A Aluna 12, do Grupo da Delegacia da Mulher, também se refere à questão temporal:

Eu acho que no trabalho não ia influenciar muito [não realizar o retorno] porque nossa expectativa era quanto à apresentação para avaliação da banca. Isso foi uma coisa que veio depois, que gratificou ainda mais. Porque de repente, acho que o trabalho nem ficou tão bem apresentado na primeira oportunidade, como poderia ter ficado se a gente tivesse tido mais tempo ou até porque a gente não tinha experiência. Eu acho que ele passou a se completar a cada passo, após aquela apresentação ele passou a ter mais importância. Não que não fosse importante, mas a gente não tinha noção, e cada passo que a gente deu após a apresentação para banca acho que se tornou cada vez mais importante.

A Aluna 6 e o Aluno 3, do Grupo Ensino Jurídico, referem-se ao sentimento pessoal de satisfação que a apresentação dos resultados da pesquisa lhes causou:

A6: [Se não houvesse o retorno] iria fazer toda a falta porque hoje eu tô vendo que valeu a pena: as noites que a gente não dormiu, os dias que a gente passava sem almoçar porque não dava tempo. Se a gente não tivesse feito isso eu ia dizer: “Tá, foi só um trabalho...”

A3: E tem trabalhos em sala de aula que a gente nem lembra mais. Este trabalho a gente vai levar pro resto da vida.

Ressaltando a necessidade da democratização desse conhecimento, o Grupo Mediação em Direito de Família, em diálogo abaixo:

A9: Difusão da informação que a gente tinha, repartir com quem não tinha esse conhecimento.

A8: E também mostrar o direito de uma outra forma.

A7: Assim como nós mudamos a nossa percepção do que é direito, eu acho que a gente agora pode ir mudar a deles; mostrar que, no caso a justiça, agora também pode estar mais próxima deles através dos institutos que a gente passou a conhecer mais a fundo através do nosso trabalho, [que] seria a mediação.

O senso de responsabilidade e a possibilidade de resistência contra a alienação transparecem na fala de alguns estudantes, como no seguinte diálogo do grupo citado acima:

A7: [Se não houvesse o retorno ficaria] incompleto. Acho que seria todo o trabalho...

A9: Em vão!

A7: Tá, não é em vão, por que...

A9: la fica pra nós

A11: Exatamente, a gente ia fica pra nós, a gente deixou aquela duvidazinha pra eles e aí?

A8: Boaventura dizia que todo conhecimento é senso comum, então deveria todos ficarem sabendo.

A7: Só tem validade quando tu dá um retorno, uma absorção pela sociedade [...] Acho que se tu não propagar esse conhecimento ele não faz muito sentido.

Da mesma forma, como o Aluno 17 e a Aluna 16, do Grupo Navegantes II:

A17: Eu acho que para eles também vai ser importante, porque eles vão pensar: “bá, eles voltaram, eles não esqueceram da gente, não foi só aquela vez”. [...] eu vi, a gente viu, que na visão deles... que eles não dão muito crédito a pensar que eles têm direito a alguma coisa, que eles estão submissos, o que tiver que acontecer na vida deles vai acontecer, que eu estou assim, e assim vou continuar. Não têm ânimo, não têm força para pensar que existem direitos que vão amparar eles para eles saírem daquilo.

A16: Seria uma conclusão, pro nosso trabalho ficar completo. A impressão é a de que faltou alguma coisa. Talvez esse retorno seja a conclusão do nosso trabalho. Pra ele fechar com chave de ouro.

O Grupo Quilombolas estabeleceu um diálogo que, no meu entendimento, traduz um dos objetivos da prática pedagógica analisada aqui:

A20: O retorno é meio que, a meu ver, é meio que uma obrigação, porque vai mostrar meio que um descaso: “Ah, mais um que veio fazer...”

A19: Acho que esse retorno vai mostrar qual era o nosso objetivo da pesquisa. Não era só aquele objetivo para ganhar a nota, mas realmente pesquisar e fazer alguma coisa.

A18: O retorno pode trazer uma visibilidade para aquela comunidade. A gente é estudante de direito e a gente não pode se resguardar e dizer: “não, eu não quero ver essa gente”. Não, a gente tem que olhar nos olhos. Se a gente não fizer isso aí, nós seremos mais um promotor, desembargador, juiz de direito, que vai dizer assim: “não, não, chama o

próximo... se quiser, entra com outro recurso”. Nós somos a semente, nós podemos.

10.2 POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA AO ENSINO MERCADOLÓGICO E TEORIZAÇÕES DE BASIL BERNSTEIN NA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB ENFOQUE

As falas anteriores dos professores entrevistados demonstraram a importância que esses concedem à atividade de pesquisa aqui investigada, especialmente no que diz respeito à construção do conhecimento-emancipação, através de uma visão não formalista do sistema jurídico. Entretanto, a pesquisa empírica também demonstrou as circunstâncias e dificuldades específicas enfrentadas por esses docentes e seus alunos na efetivação de um projeto emancipatório no interior de uma empresa de capital aberto voltada à educação, como pode ser observado na fala do Professor 2:

Eu fico triste em ver se constituírem alguns paradigmas de educação mercadológica. Até hoje o que nós tínhamos de instituições privadas de ensino, a grande maioria ou era comunitária ou era uma fundação que trabalhava com uma margem de lucro suficiente pra sustentar a própria estrutura, cumprir com as obrigações trabalhistas, salário e manter o prédio, mas num ciclo de retro alimentação, né? Hoje já se tem uma outra leitura, tem que ter um margem de lucro X, já virou S.A e isso é problemático. A relação entre ensino e mercado sempre foi problemática, esse problema agora tá criando uma nova dimensão. É uma coisa absurda que eu tô sentindo na pele, que é a padronização, como se fosse uma indústria, uma fábrica, o que fazem lá, lá em Marte, lá em Vênus, tem que ser igual aqui pra poder vender o mesmo produto... a redução da carga horária pra poder aumentar a margem de lucro [...] É o mercado, o mercado resolve tudo, o que é uma grande falácia do liberalismo. Essas serão referências pras outras e se quiserem sobreviver terão que fazer a mesma coisa então adeus pesquisa, adeus extensão e adeus ensino de qualidade.

Em análise do projeto pedagógico que regeu a pesquisa jurídica realizada, os professores se manifestam da seguinte forma:

P2: Claro, o papel aceita tudo, mas é uma proposta boa. O currículo da Atlântico Sul é muito bom, basta ver, dá pra traçar um claro diferencial entre os alunos do perfil do currículo antigo e dos alunos do currículo novo, com todas as deficiências que é possível se observar, inclusive do currículo antigo. No novo então isso só se agravou, Metodologia do Ensino acabou, não existe [...] Linguagem Jurídica que é uma necessidade, né? Não se tem. Há uma mitigação das disciplinas propedêuticas, um caminho tecnicista que eu já comentei, mas a proposta era uma formação mais crítica. Eu acho que a proposta se traduz bastante dentro de um corpo docente quando eu entrei... O currículo agora é montado de acordo com o mercado.

P1: A gente olhando o currículo é óbvio que o da Atlântico Sul tinha as matérias propedêuticas, as disciplinas normativas, humanistas, que vão

trazer mais massa critica para as pessoas, todas aquelas coisas... também se usarem bem, porque se não usarem bem, não adianta nada.

A Professora 1, quando indagada a respeito da possibilidade de resistência ao ensino reificador e instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), não vê possibilidade de luta dentro da instituição. Apenas a composição possível realizada de acordo com os ideais de cada professor:

Mas eu acho assim: se o Lula que era a grande liderança socialista não sobreviveu à mercadologia do poder, vou eu sobreviver à mercadologia do ensino? Não! Aqui nessa faculdade que tem dado exemplos vívidos de eficácia mercadológica, né? É com orgulho que eles são a primeira S.A da educação e tão na bolsa de valores [...] Agora não dá pra resistir, eu acho que a gente tem que continuar sendo fiel às suas idéias, aos seus ideais, sabe! Passar o melhor ensino, mesmo com o mercado, ensinar o melhor que se pode, dentro daquela situação, de uma turma de 104 alunos, que não se tem ... a gente nem microfone tem. E numa situação, não tem janela também na sala de aula pra arejar e as pessoas ficarem bem [...] Então a gente faz o melhor que se pode, a gente ensina um ensino mais crítico, o melhor possível, mas ele é completamente dissociado de pesquisa de extensão, nós temos esse trabalho de pesquisa, mas é por uma iniciativa tua e porque nós concordamos, agora na realidade não é algo da instituição.

Quanto à possibilidade da efetivação da socialização do conhecimento, ambos os professores demonstram-se céticos a respeito de uma inserção social que demande maior tempo docente fora da instituição:

P1: É que nós teríamos que ser muito bem pagos pra fazer, né? Aqui há uma certa dificuldade na medida que nós somos, nós não somos pessoas com uma dedicação assim maior fora da sala de aula, nós não somos pagos pra isso, então isso cria inúmeras dificuldades... Eu sempre digo, eu não sou um profissional da educação eu sou uma professora. E na medida em que eu sou uma professora e não sou um profissional da educação eu venho e faço isso, se eu fosse uma profissional da educação eu não faria isso porque não pagam [...] Mas aí quer dizer... também já tão querendo que se vá além, além da pesquisa se faça extensão, eu acho que é muito pras minhas pernas e não sei se terão outras pernas pra fazer.

P2: Por isso eu considero inviável.

Por outro lado, na pesquisa por mim realizada, procurei identificar a emergência dos três direitos, garantidos aos discentes pela IES, necessários para a construção de uma sociedade democrática (BERNSTEIN, 1998): direito ao reforço; à inclusão social, intelectual e cultural e à participação política. Da mesma forma, atentei para as características do paradigma emergente de Boaventura de Sousa Santos (2001a).

O direito ao reforço, aquele que possibilita a elaboração de um conhecimento próprio e crítico pelo aluno e que aumenta a confiança deste em si mesmo, pode ser reconhecido na fala do Aluno 7 (Grupo de Mediação em Direito de Família), a seguir:

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 cabeça. Digamos assim, porque nós mesmos fizemos a nossa própria cabeça.

Da mesma forma, pensam, respectivamente, as alunas 15 e 16, do Grupo Navegantes II:

A15: Foi um trabalho que pra nós como alunos foi surpreendente. Acho que todo mundo se surpreendeu até com o que poderia fazer. Talvez não todos, mas a grande maioria. Foi enriquecedor pra gente ver que a gente pode fazer. E logo no início...dá um ânimo, uma coragem a mais de a gente sentir mais confiança em nós mesmos, pra fazer daqui pra frente outros trabalhos, outras coisas com o que a gente pensa, com o que a gente aprendeu ali, com o que a gente trouxe de fora. A gente ficou mais corajosa, orgulhosa do que a gente fez.

A16: Orgulho porque a gente não ouviu mais ninguém falar, na Federal, na Católica. Nós fomos no EGED e eles se surpreenderam. Foi premiado um trabalho daqui. É uma coisa esperada pra final de curso, né? Não pro início, primeiro, segundo semestre já trabalhar com esse tipo de trabalho.

A Aluna 1 (Grupo Ensino Jurídico) relata as dificuldades encontradas no decorrer do trabalho e a superação desses obstáculos, ao final:

Pelo menos eu achei que pra nós foi super difícil. Hoje em dia não seria tanto, mas na época, eu achei bem difícil. Porque eu nunca tinha feito uma pesquisa de campo, ninguém aqui tinha feito [...] Como é que a gente vai saber depois quais pessoas a gente pode pegar? [...] Como é que faz a junção das perguntas, se por sexo, se por turma, isso eu achei muito complicado. Depois a gente foi pegando o jeito [...] É que na verdade a leitura do Boaventura é tri chatinha, assim. Mas, depois que a gente entende, que a gente consegue explicar com as nossas palavras, que a gente cria o nosso conceito, é bem legal de mexer com ela.

A mesma aluna ressalta, em especial, as dificuldades da realização da pesquisa de campo:

Quer saber, eu, pelo menos eu achei a parte mais difícil. Porque tudo é contexto. Tu fazer a tua análise do texto e montar o teu artigo e tal coisa, é mais fácil. Porque isso, querendo ou não, de uma forma mais simples tu já tinha feito [no anteprojecto], mas esta parte da pesquisa de campo e de fazer os slides [para a apresentação às bancas] foi a parte mais difícil, só que foi a melhor parte de se fazer: porque foi a parte da prática [...] e até mesmo de produzir os gráficos. Foi a parte mais difícil, mais foi a melhor, não sei se dá pra entender assim [...] porque foi onde a gente viu o resultado da nossa parte, foi onde a gente conseguiu, [...] pelo menos eu, consegui entender o que, tinha... tinha escrito.

O Aluno 18, do Grupo Quilombolas, observa o reforço que a atividade pedagógica realizou na autoconfiança de um dos colegas que participou, juntamente com ele, da pesquisa:

O mais surpreendente foi o M. Lá fora, nas entrevistas com os quilombolas, ele tremendo o papel. Aí, a gente [se] reuniu com ele. Ele ficou tão fortalecido com essa história que ele apresentou muito bem a pesquisa. Eu não sei, ele mudou muito, naquele espaço curto de tempo ele evoluiu tanto que a mim mesmo ele surpreendeu.

Os seguintes diálogos do Grupo Ensino Jurídico demonstram, da mesma forma que a transcrição anterior, como a pesquisa por eles realizada aumentou a confiança dos estudantes em si próprios:

A5: Eu acho que é tão importante pra, na hora da gente estar apresentando o nosso TCC, a gente não ficar tão nervoso, a gente já ter passado por uma banca, porque pra gente saber: que se a gente estiver tão bem preparado não vai ser tão difícil.

A3: E também na sala de aula; porque se a gente vai apresentar qualquer trabalho a gente já fica mais relaxado, mais tranqüilo.

A5: Até porque o nosso medo era apresentar pra quem tinha um conhecimento bem maior do que a gente e eles pensarem: “bah, que babaquice!” Mas não, eles aprenderam com a gente!

A6: Eu acho que o mais gratificante, não tanto a opinião das pessoas que tavam lá, que já eram formadas, mas muito mais o pessoal do segundo semestre [que estava assistindo]. É muito difícil, porque eles estão fazendo o trabalho, e chegar e dizer: “tava muito bom!” Sempre tem crítica, sempre cobram um defeito. Então, pra mim, foi mais gratificante escutar deles.

A1: Eu acho que o medo, o desafio, tudo valeu a pena. Eu acho que, no final, foi gratificante, alguém dizer: “Ah, tá legal!”. Dá uma sensação de alívio, de dever cumprido. Nós tínhamos a responsabilidade de não decepcionar.

Por fim, a Professora 1 entende ser esta etapa importante para a própria auto-imagem dos alunos:

Mas eu acho justo, eu acho que é uma coisa, por exemplo [no] EGED, tavam tão contentes, a apresentação deles foi tão bem [...] eu acho que

vale a pena pra aqueles que levaram o trabalho ainda no terceiro semestre, acho que eles devem ser [estar]... gratificados.

O direito à inclusão social, intelectual e cultural dos estudantes, por sua vez, proporcionou o seguinte sentimento relatado pelos alunos do Grupo Navegantes II, em uma mescla de satisfação pessoal e responsabilidade social no momento da aplicação dos instrumentos de pesquisa de campo:

A16: Quem falava, tinha gente que nem queria falar conosco, mas quem falava tu via o brilho no olho, nos dando importância.

A15: É que [pensaram]: “Estão nos dando importância, vieram até a gente pra saber o quê que a gente tá pensando”.

A Aluna 6 (Grupo Ensino Jurídico) entende que o reconhecimento da sua experiência adquirida através da pesquisa veio também por parte de seus demais colegas, os quais assistiram tanto a apresentação do EGED quanto a do PPGE:

Eu acho que a gente pode ver assim ó, que o trabalho serviu, assim sabe, de incentivo pros que vão fazer agora. Porque assim, foi muito bom, pelo menos pra mim, ver os alunos do segundo semestre chegarem e dizerem assim pra nós: “Bah guris como eu quero que o nosso trabalho seja igual o de vocês, parabéns!” [...] Então, eu acho que assim ó: que hoje eu vejo que isso vai servir de incentivo para os que estão vindo.

O Aluno 3, do mesmo grupo, ressalta a participação e o comprometimento dos professores envolvidos na pesquisa em dar o apoio necessário para o desenvolvimento do trabalho e das propostas de retorno à sociedade: “E, também, dizer aqui que, de repente eu vejo professores abraçarem a nossa idéia.”

O direito à participação política, que garante o confronto de idéias em busca de um objetivo comum, por fim, transparece no diálogo do Grupo Ensino Jurídico, abaixo transcrito:

A6: Eu acho que [a pesquisa] foi super diferente, foi difícil, foi muito boa porque a gente aprendeu sabe; aprendeu a compreender mais, a aceitar varias coisas que a gente não aceitava, tipo ter paciência,[coisa] que a gente não tinha, a gente quase brigou, teve uma época que: “tá agora ninguém fala mais com ninguém, só se for sobre o trabalho, porque agora a gente, simplesmente, vai ficar de mal” [...] Daí sabe, acabou o trabalho, e eu acho que foi assim... Serviu não só para o semestre sabe, mas para todos os outros trabalhos que eu tiver que fazer.

A4: A compreender e a ouvir o colega também, né? Tipo ... porque é complicado... um acha uma coisa, o outro acha outra e nós somos seis e cada um achar uma coisa.

Por outro lado, os alunos adquiriram visões de mundo e do direito mais críticas, o que leva muitos deles a mencionarem a socialização do conhecimento

jurídico como forma de construção da democracia e de transformação da ordem social, como as transcrições a seguir, respectivamente, do Aluno 18 (Grupo Quilombolas), das alunas 11 (Grupo de Mediação em Direito de Família) e 5 (Grupo Ensino Jurídico): “A18: Se não fizer nada para que as pessoas que estão à parte ou reféns dos problemas, [para] que elas tenham conhecimento de uma lei que ampara eles, a lei da certidão de nascimento...”

A11: No futuro tu vai presenciar, quando tu te tornar um advogado, ai tu vê uma pessoa que não tem entendimento, que vai tu explicar e ela vai te olhar e dizer: “Eu não tô entendendo o que tu tá falando”. Porque muito dos respondidos ficavam te olhando e parecia que tu estavas falando grego pra ele, nos olhavam assim... Tu não podias interferir muito na resposta, mas tinha que traduzir para eles numa linguagem bem simples, porque senão eles não conseguiam entender.

A5: O nosso papel no trabalho, além de aprender o que vocês estavam nos passando, foi o de doutrinadores, vamos dizer assim. Porque a gente escreveu uma idéia que a gente queria poder passar pra todo mundo. O nosso papel no trabalho foi a gente reivindicar o que não gostava na instituição.

As manifestações seguintes são de dois estudantes, o Aluno 20 (Grupo Quilombolas) e o Aluno 3 (Grupo Ensino Jurídico). Eles, na verdade, reconhecem que os limites da prática pedagógica foram além de um simples trabalho acadêmico:

A20: No meu ponto de vista... vocês não passaram um trabalho pra nós. Vocês lançaram um desafio.

A3: Foi uma experiência de vida!

10.3 CONTRIBUIÇÕES DOS ENTREVISTADOS PARA O APRIMORAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INVESTIGADA

No decorrer das entrevistas, e na questão escrita que os alunos responderam antes delas, houve uma série de contribuições a respeito da melhoria da prática de pesquisa jurídica que efetivaram.

A questão do enquadramento foi muito referida, no que diz respeito ao tempo que os estudantes tiveram para efetivar a pesquisa no decorrer do segundo bimestre, o que já transpareceu nas análises anteriormente feitas neste texto.

Além disso, a própria organização geral do trabalho foi apontada como fator de insegurança entre os estudantes. Em primeiro lugar, a disparidade de

entendimento e a falta de comunicação entre as professoras 1 e 4, conforme o depoimento da Aluna 5 (Grupo Ensino Jurídico), a seguir:

A coisa que mais nos deixou mal, por a gente já estar naquela pressão, eu acho que foi a confusão [com a] P4 e com a P1... porque a gente fazia, apresentava pra P4 e [ela] dizia uma coisa e a gente fazia e apresentava pra P1 e ela dizia outra... Isso nos deixou muito nervosos. Eu acho que tem que ser definido melhor o que é regra e o que é autonomia do professor orientador.

Em segundo lugar, a não fixação de horários para o atendimento dos estudantes pelos professores e a falta de apoio da IES, conforme a fala do Aluno 7, do Grupo de Mediação em Direito de Família:

Eu acho que essa [nossa] primeira experiência, acho que ela foi desenvolvida de uma forma meio empírica; assim tudo foi se acomodando ao longo do semestre, que bom que deu tudo certo. Mas acredito que agora esse processo vai se repetir mais vezes, acredito que seria conveniente estabelecer, dentro do possível, horários, disponibilizar o professor naquela data, naquela determinada sala de aula. Eu acho que depende também da Faculdade, de um apoio maior porque nessa primeira experiência não se observou um apoio muito grande por parte da faculdade.

A percepção desse grupo pode ser melhor observada no seguinte diálogo:

A8: Parece que a gente tava sozinho. A gente botava o crachá da Anhanguera Educacional/Atlântico Sul, mas foi só ali que a gente levou o nome porque em outros aspectos a gente não observou muito apoio.
A9: Foi difícil até conseguir os crachás, até os crachás!
A7: Achando que não ia sair, eu fui e até comprei os crachás.

A forma de avaliação também foi referida. A Aluna 5 (Grupo Ensino Jurídico) faz uma ressalva a respeito da avaliação realizada pelo professor de Direitos e Garantias, o qual assistiu à apresentação do grupo no PPGE:

Eu acho que ele [o professor que avaliou no terceiro semestre o retorno] devia ter nos questionado sobre a matéria dele, eu acho que vai ser muito dada a nota só pela nossa apresentação.

Além disso, conforme já abordado, os critérios avaliativos não estavam bem especificados pelos professores. O seguinte diálogo do Grupo Ensino Jurídico fala a respeito dessa questão e da maior liberdade dos grupos na apresentação perante as bancas:

A5: Eu acho que pro próximo trabalho, desde o início eles [os alunos] têm que saber o que vai ocorrer, tudo! Isso vai facilitar muito pra eles se organizarem. A gente tinha mais ou menos [conhecimento da avaliação], mas acho que coisas como “vocês vão ter que ter ‘slides’ no dia da apresentação, com isso e isso”...

A1: Eu acho que a forma da apresentação tem que ser de cada um... Eu acho que eles têm que ter criatividade, se governar.

Relacionada com a liberdade discente na elaboração do trabalho está a obrigatoriedade dos alunos na efetivação da pesquisa durante o primeiro e o segundo semestres. Os professores entrevistados não concordam com essa imposição, como pode ser visto no diálogo seguinte:

P2: A atividade extra, fora da sala de aula, ela é sempre muito instigadora, mesmo que eu tenha críticas à pesquisa feita compulsoriamente, obrigatoriamente, já que tu inclui no mesmo rol o aluno interessado e o aluno que faz por obrigação. Nós tivemos bons resultados, eu acompanhei algumas pesquisas de campo e os alunos, dos que eu acompanhei, eu tive sorte né? Tive muitos envolvidos com a idéia da pesquisa.

P1: Eu acho que não pode ser obrigatória a pesquisa, eu acho que tem ser uma opção, eles vão pesquisar porque querem, vão ganhar bônus, isso, aquilo e toda nossa compreensão. [...] Nós não deixamos opção pra eles, e eu acho que os grupos todos tiveram pelo menos um malandro...

P2: Eu acho que é por aí também, qualifica a pesquisa. Ela vem amadurecendo, por isso que eu acho interessante criar uma linha de pesquisa em que se estimule o professor daquela maneira que todos sabem qual é a mais interessante, e que os alunos também venham a participar. Do contrário, o cara fazer pesquisa compulsória [...] Imagina pra um aluno de primeiro semestre ter que fazer uma coisa assim, com tamanho grau de dificuldade. Isso eu acho que é um problema central, mas como eu já falei antes, mesmo com tudo isso o desempenho foi muito bom. Uma média assim... foi muito bom!

Conforme os resultados das entrevistas expressos neste capítulo, podem ser realizadas algumas observações. Em primeiro lugar, as propostas de retorno dos conhecimentos jurídicos adquiridos com a experiência pedagógica, já previstas de forma geral nos anteprojetos, foram as mais variadas e utilizaram como fundamento principal uma das características do paradigma emergente: a de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a, p. 55). Nesse sentido:

O conhecimento científico pós-moderno só se realiza enquanto tal na medida em que se converte em senso comum [...] A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2001b, p. 56).

A citação deixa clara a necessidade da união entre o conhecimento do senso comum, popular, e o conhecimento acadêmico, erudito. Assim, os conhecimentos jurídicos serão propagados para as comunidades ou grupos entrevistados e mesmo para outras pessoas que, no entendimento dos estudantes, possam se beneficiar do conhecimento sobre as normatizações estudadas.

Como visto, as propostas assumem diferentes nuances: organização de um seminário sobre mediação familiar, cujo público alvo seja não só os colegas de curso mas, igualmente, os entrevistados pelo grupo os quais se dispuserem a assisti-lo; apresentação do texto constitucional à comunidade do bairro Nossa Senhora dos Navegantes II através de contato com a associação de bairro; exposição dos dados obtidos com a investigação para as comunidades quilombolas entrevistadas e informação ao Ministério Público, em Pelotas, dos resultados da pesquisa de campo nessa comunidade; elaboração de *folder* informativo sobre os direitos decorrentes da Lei Maria da Penha e sobre o atendimento multidisciplinar na Delegacia da Mulher (em anexo); divulgação dos resultados da pesquisa tanto para os estudantes e professores do Curso de Direito quanto para outros sujeitos que possam vir a se interessar sobre a questão da cidadania em sala de aula.

Todos esses planejamentos possibilitam aproximar o sistema jurídico da sociedade. Para isso, o princípio da tradução (SANTOS e NUNES, 2003), anteriormente analisado, será importante ferramenta de comunicação entre o grupo de estudantes e as comunidades investigadas - é o que pode ser verificado nas falas dos alunos. A importância do retorno dos saberes oriundos dessa prática à comunidade pode ser ressaltada através da seguinte citação:

Há um problema de circulação. Assim, argumento que, sem o repertório, os cidadãos ficam excluídos da participar da construção do Reservatório, de defender seus legítimos interesses em jogo. Neste sentido, observo um processo duplamente excludente. Por um lado, o desconhecimento do mundo jurídico, da gramática de construção do social do ordenamento jurídico brasileiro, de seus direitos e deveres e todas as importantes conseqüências que podem advir deste fato. Por outro lado, a exclusão da possibilidade de participação na construção desse mundo jurídico de se ver incluído e valorizado, bem como a seus interesses e sua voz (LEITE, 2003, p. 296).

Dois dos grupos já compartilharam os conhecimentos jurídicos desenvolvidos através da pesquisa. Tais práticas voltaram-se a públicos especializados, ou seja, a pessoas que já possuíam algum tipo de conhecimento

técnico a respeito dos temas tratados. Foi este o caso do Grupo da Delegacia da Mulher, o qual palestrou para a ABMCJ e para seus colegas no componente curricular de Psicologia Jurídica e do Grupo Ensino Jurídico, que apresentou sua pesquisa para alunos deste PPGE e no EGED, em Pelotas.

Os alunos envolvidos nessas práticas ressaltaram o aprofundamento teórico sobre o tema nos momentos anteriores às apresentações e o sentimento de gratificação que o ato de compartilhar o conhecimento que construíram sobre o tema lhes concedeu. Estas foram importantes oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. Podem ser identificados, nessas práticas, movimentos de recontextualização curricular (BERNSTEIN, 1996, 1998) realizados pelos alunos, com suas escolhas curriculares, seleção de informações, reelaborações teóricas frente às situações práticas presenciadas e utilização de materiais didáticos (como as imagens utilizadas em multimídia), a fim de perpetrar a comunicação com o público alvo.

Posso reconhecer, assim, que não apenas os professores recontextualizaram os saberes curriculares na prática pedagógica sob análise, mas que também os discentes desses grupos o fizeram, ainda que essas recontextualizações, em ambos os casos, tenham sido efetuadas de forma relativamente autônoma. A possibilidade da construção de um conhecimento crítico aliada aos princípios de recontextualização transparece na citação a seguir, que, ao final, expõe parte da questão de pesquisa da presente dissertação:

[...] Nos casos em que os campos recontextualizadores pedagógicos existem, são efetivos e gozam de autonomia relativa, é possível que as atividades no interior desse campo recontextualizem textos que, *de direito próprio*, possam ser considerados ilegítimos, de oposição, tendo sua origem em locais contra-hegemônicos da produção de discurso [...] Torna-se uma questão de interesse considerável saber onde, quando e por que a circulação de práticas e princípios realizados no discurso pedagógico é inovada a partir de baixo e imposta a partir de cima (BERNSTEIN, 1990, p. 283-284).

Somando-se a isso, a etapa final da prática pedagógica, que é a de democratizar o conhecimento junto à população pelotense da maneira mais ampla possível, foi muito ressaltada pelos alunos. É o que se pode observar, por exemplo, nos diálogos do Grupo Mediação em Direito de Família. Essa socialização do conhecimento é vista pelos professores como uma continuidade do trabalho realizado pelos alunos, ou seja, os conteúdos por eles investigados continuam

sendo utilizados no outro semestre e não se esgotam nos componentes curriculares a eles destinados. Tal forma de organizar o conhecimento ultrapassa as fronteiras de um currículo fortemente classificado e procura, ainda que de maneira incipiente, construir os saberes jurídicos através dos pressupostos da integração curricular (BEANE, 2002).

Na percepção dos estudantes, a previsão de avaliação desse retorno é, por um lado, justa, em vista do trabalho de pesquisa ter sido extenso e exigente, tal como a fala da Aluna 13, do Grupo da Delegacia da Mulher. Grande parte dos estudantes, por outro lado, salientou que a socialização do conhecimento jurídico é uma responsabilidade frente às comunidades investigadas. Assim foi o diálogo do Grupo de Mediação em Direito de Família e o depoimento da Aluna 15, do Grupo Navegantes II.

A etapa do retorno à sociedade foi, por fim, compreendida pelos alunos como um espaço de socialização do campo do direito e de desenvolvimento pessoal e profissional. Entre os aspectos ressaltados: a construção de um novo conceito de direito, referido pela Aluna 5, do Grupo Ensino Jurídico; a aquisição de experiência na elaboração e na apresentação de trabalhos, indicado pela Aluna 12, do Grupo da Delegacia da Mulher; a sensação de recompensa pelo tempo despendido na elaboração das pesquisas, como no diálogo do Grupo Ensino Jurídico; a necessidade de difusão e modificação do conceito de direito às comunidades locais, referida pelo Grupo de Mediação em Direito de Família. Também a validade da pesquisa foi relacionada com a sua significação social, concretizada através dos benefícios sociais que podem dela advir, como pode ser observado nos depoimentos dos estudantes dos grupos Mediação em Direito de Família, Navegantes II e Quilombolas.

Todas essas considerações deixam clara a possibilidade de uma prática pedagógica que ofereça resistência ao ensino reificador imposto pela razão instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985), típico dos tempos globalizantes vividos na contemporaneidade. Os professores entrevistados, entretanto, não vislumbram essa possibilidade até mesmo pela provável não remuneração em projetos de pesquisa e extensão por parte da IES, uma vez que: “a retórica da eficiência baseada no custo, da reestruturação, da reengenharia e do enxugamento tornaram-se palavras de código para amarrar a educação de forma ainda mais

estreita aos imperativos ideológicos e econômicos do mercado de trabalho” (GIROUX, 1995, p. 93).

Entretanto, mesmo sob o poder e o controle sociais de uma instituição de tais características, entendo, diferentemente dos professores entrevistados, que a resistência à razão instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) é possível. As manifestações anteriores dos alunos, e as dos próprios professores, demonstram que o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b) pode proporcionar uma visão mais crítica do direito e da sociedade, bem como a união entre as culturas popular e acadêmica e a socialização do conhecimento jurídico junto às comunidades nas quais eles se inseriram. Nesse sentido, Antônio Carlos Wolkmer (2006, p. 117):

Diante do declínio das práticas tradicionais de representação política, da escassa eficácia das estruturas judiciais e estatais em responder à pluralidade de demandas e conflitos, do crescente aumento de bolsões de miséria e das novas relações colonizadoras de países ricos em nações em desenvolvimento, abre-se a discussão para a consciente busca de alternativas capazes de desencadear diretrizes, práticas e regulações voltadas para o reconhecimento à diferença (singular e coletiva) de uma vida humana com maior identidade, autonomia e dignidade.

Afirmo isso porque, no decorrer da pesquisa empírica, pude reconhecer na fala dos estudantes a configuração dos três direitos que, na percepção de Basil Bernstein (1998), devem ser garantidos aos discentes para a construção de uma sociedade mais democrática e politicamente plural. O direito ao reforço pessoal do aluno pode ser observado nas falas dos estudantes, onde ressaltam o desenvolvimento da capacidade de raciocínio próprio e da elaboração autônoma de conclusões a partir das teorizações utilizadas e dos resultados das pesquisas de campo, o que os torna mais confiantes em suas capacidades intelectuais. Esse direito é referido aqui:

[...] no sentido de adquirir os meios de compreensão crítica da gramática do social como ordem jurídica, de sua construção como cidadão/cidadã nessa ordem, bem como do que é considerada uma realização legítima do conhecimento jurídico. O direito ao desenvolvimento pleno, considerado condição de confiança em si próprio, está relacionado à condição de experimentar os próprios limites sociais, intelectuais e pessoais como pontos de tensionamento que condensem o passado na perspectiva de futuros possíveis (grifos meus) (LEITE, 2003, p. 306).

Essa confiança está exemplificativamente demonstrada no depoimento que o Aluno 18, do Grupo Quilombolas, faz a respeito de um de seus colegas, bem como

no diálogo do Grupo Ensino Jurídico a respeito de sua apresentação neste PPGE. Também essa característica é reconhecida pela Professora 1.

Por sua vez, o direito à inclusão social, intelectual e cultural, aquele que garante a inclusão do aluno na sociedade e o reconhecimento pela IES e pelos professores da cultura e das experiências próprias dos alunos, pode ser vislumbrado na fala dos mesmos. Nas palavras de Maria Cecília Lorea Leite (2003, p. 306):

No nível social, o *direito à inclusão* constitui-se condição de vida em sociedade e implica o direito das pessoas de serem independentes e autônomas. Considero que o estudo do conhecimento jurídico em muito contribuirá para a realização deste direito, para o estudante sentir-se parte da vida da comunidade e da sua ordem jurídica (grifos meus).

Ressalto aqui, entretanto, que o reconhecimento das experiências dos alunos não foi plenamente realizado pela instituição de ensino, especialmente quando se observa as críticas que os estudantes fizeram acima a respeito da impossibilidade de referência às suas pesquisas nas aulas de alguns professores, mais especificamente, em alguns componentes curriculares dogmáticos.

Apesar disso, vários depoimentos dos alunos valorizam especificamente a experiência da inserção social e da construção de experiências pessoais e coletivas proporcionadas pela prática pedagógica. Assim foi no diálogo do Grupo Navegantes II. Além disso, o reconhecimento dessas experiências foi feito, na percepção dos estudantes, não apenas pelos professores envolvidos no projeto e por outros professores do terceiro semestre - conforme observado em exposições de alunos anteriormente analisadas e na fala do Aluno 3 - , mas também por seus colegas de curso, como pode ser conferido no depoimento da Aluna 6.

Por outro lado, a coordenação do projeto de pesquisa procurou proporcionar a todos os alunos espaços para que apresentassem os resultados de suas pesquisas. Assim ocorreu também neste PPGE com o Grupo Ensino Jurídico, no componente curricular de Psicologia Jurídica e na ABMCJ, com o Grupo da Delegacia da Mulher. Além disso, conforme observado por uma das alunas, o Grupo Ensino Jurídico apresentou seu trabalho no EGED, ocorrido aqui em Pelotas, no mês de maio deste ano, o que proporcionou a troca de repertórios entre os alunos inscritos e onde esse grupo de estudantes alcançou o primeiro lugar entre os trabalhos de pesquisa jurídica selecionados.

Particularmente, gostaria de colocar em evidência o direito à participação na construção de uma outra concepção de direito. Assim, “no nível político, o *direito à participação* implica a possibilidade de debater o Direito e de contribuir para os processos de construção, reprodução e mudança do ordenamento jurídico” (grifos no original) (LEITE, 2003, p. 306). O direito à participação política, garantindo a possibilidade da construção e transformação da ordem social, pode ser observado não apenas nas propostas de socialização do conhecimento jurídico, e nos retornos à sociedade efetivamente realizados, acima referidos, mas também na própria organização dos trabalhos, no interior dos grupos. A experiência adquirida não pode ser superada pela simples explanação teórica de uma aula-conferência.

Referência comum foi a do aprendizado relativo à aceitação de outras opiniões, à divisão das tarefas, ao apoio mútuo entre os estudantes, enfim, à convivência plural entre os colegas de trabalho. Exemplo disso foi a citação do Aluno 18 a respeito das dificuldades encontradas por um de seus colegas, o qual, através de uma reunião entre os participantes do grupo, recebeu apoio e estímulo para a realização da pesquisa. A argumentação e comparação de idéias entre os estudantes suscitadas por este trabalho, assim como o aprendizado em relação à aceitação de outros pontos de vista, foram referidas – sobretudo - pelos alunos do Grupo Ensino Jurídico. Além disso, a possibilidade de modificações sociais através de ações concretas planejadas pelos alunos é referida por eles, onde fica claro que, para os discentes, a prática pedagógica resultou em algo muito mais amplo do que um simples trabalho avaliativo e disciplinar.

Por evidência, essas configurações de direitos e a construção de um ensino jurídico mais afeito ao paradigma emergente não residem em terreno firme, especialmente se atentarmos aos princípios pelos quais o ensino jurídico nessa IES é transmitido. Entretanto, isso também faz parte da transição em que vivemos. A experiência compartilhada entre alunos, professores e comunidade, apesar de ter reconhecidos seus méritos, recebeu diversas críticas. No começo de cada uma das entrevistas com os grupos de alunos, pedi que eles considerassem, por escrito, os prós e os contras da prática por nós realizada. Também os professores contribuíram para isso através da entrevista por eles concedida.

As questões que mais receberam críticas estão relacionadas com: o tempo reservado para o desenvolvimento da pesquisa de campo e para a entrega dos textos finais, o que foi quase unânime, tanto nas entrevistas (conforme antes

analisado) quanto nas respostas à questão escrita; a diferença na compreensão de como os trabalhos deveriam ser efetivados pelos alunos - entre as professoras 1 e 4, o que fez com que os estudantes reelaborassem diversas vezes as mesmas tarefas; a falta de estipulação de horários certos para as sessões de orientação com os alunos. A ausência da IES foi ressaltada pelos alunos, por escrito e nas entrevistas, especialmente no que concerne ao apoio financeiro, o que foi especificamente referido pelos professores, conforme observado anteriormente. Também os critérios de avaliação foram considerados pouco estruturados pelos professores que participaram da prática pedagógica, como pode ser observado em diálogo do Grupo Ensino Jurídico. A Aluna 5, do mesmo grupo, faz uma crítica à forma da avaliação realizada no terceiro semestre, entendendo que o professor responsável deveria ter questionado o grupo sobre a ligação do retorno à sociedade com os conteúdos específicos de seu componente curricular.

Por fim, os professores 1 e 2 entendem que a prática, complexa para alunos do primeiro e segundo semestres, não deveria ser obrigatória. De fato, estruturada desta forma, a experiência pedagógica obriga alunos que não estão interessados na elaboração da pesquisa e impõe um ônus demasiado aos demais, que acabam por assumir tarefas relegadas pelos primeiros.

Cabe ressaltar, por fim, que as críticas recebidas à prática pedagógica são mais uma expressão do exercício de um pensamento crítico e emancipatório. Foi interessante perceber que todas as dificuldades apontadas, tanto pelos alunos quanto pelos professores, foram no sentido de aprimorar o trabalho. Nesse sentido:

Pensar é o contrário de servir [...] a educação para a emancipação propõe disciplinas formadoras e não performáticas, portadoras de uma determinada interpretação do homem e da sociedade. A educação humanista, formadora, encontrava na leitura o procedimento por excelência, nobre. Atividade paciente, a leitura é experiência simbólica que trabalha nosso mundo interior; não se reduz a mera técnica. A pesquisa convertida em produção, princípio abstrato que rege as sociedades dissolvendo identidades, cria um universo unidimensional onde não há **oposições**. Só pode haver oposição e crítica onde há identidades: a do pai, a do professor, a da instituição (grifos no original) (MATOS, 1997, p. 160-161).

CONCLUSÃO

O objetivo geral desta dissertação foi o de investigar de que maneira ocorreu a conexão entre o conhecimento erudito e acadêmico com o conhecimento prático e popular na proposta de pesquisa jurídica realizada pelos estudantes e professores do Curso de Direito da Anhanguera Educacional/Atlântico Sul Pelotas no decorrer do ano de 2007. Se, conforme prevíamos no momento da elaboração do projeto, essa recontextualização concretizada pelos docentes envolvidos na pesquisa possibilitou a construção de um conhecimento emancipatório e crítico pelos alunos-pesquisadores, de que maneira isso ocorreu? E de que forma, enfim, a socialização do conhecimento jurídico daí decorrente foi efetivada na comunidade pelotense, já em 2008?

Para alcançar meu intento, situei o método de pesquisa no campo das pesquisas qualitativas, realizando um estudo de caso, conforme pôde ser constatado no decorrer deste texto. Essa escolha metodológica foi de crucial importância, uma vez que possibilitou uma compreensão mais profunda sobre as nuances do tema escolhido: as especificidades do local de estudo, uma entidade privada de ensino, dos alunos e professores entrevistados, em sessões gravadas em DVD, e da minha própria prática pedagógica.

Aliada a isso, a investigação documental e bibliográfica, esta contemplando, de maneira interdisciplinar, diversas áreas do conhecimento. Os estudos culturais, a teoria bernsteiniana, a análise de Boaventura de Sousa Santos sobre a transição paradigmática do conhecimento e a necessidade de inversão dos pólos da racionalidade moderna, reconhecida por Max Horkheimer e Theodor Adorno, fundamentaram boa parte desta atividade de pesquisa no que diz respeito às relações entre cultura e poder que moldaram a ciência e seu ensino, especialmente quanto ao tema deste trabalho, que é o ensino jurídico.

A proposta pedagógica de pesquisa jurídica analisada estruturou-se em três fases: a elaboração do anteprojeto de pesquisa, no componente curricular de

Metodologia da Ciência do Direito, onde os discentes elaboraram em grupos anteprojetos de pesquisa jurídica conectando diversas áreas do conhecimento: arte, direito, história, teoria do conhecimento, economia, filosofia, entre outras. Tendo como parte da fundamentação teórica provisória a obra de Santos (2001a), deveriam trabalhar com questões relativas à transição paradigmática e às características do paradigma emergente.

A segunda etapa, no decorrer dos componentes de Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica, foi dedicada à efetivação da pesquisa, com revisão bibliográfica, pesquisa jurisprudencial e de campo. Os textos resultantes, em forma de monografias, foram apresentados perante bancas de professores, ao final do semestre.

Em relação a dois grupos entrevistados, a terceira etapa, relativa ao retorno, ainda que parcial, à comunidade, foi concretizada no transcorrer do terceiro semestre, com a colaboração, nestes casos, das disciplinas de Direito Penal e de Direitos e Garantias.

Essa proposta partiu do princípio de que a modificação e explicitação do *código pedagógico* (BERNSTEIN, 1996, 1998), formado pelos discursos instrucional e regulador, poderiam proporcionar aos estudantes maior reconhecimento das regras jurídicas com fatos concretos que ocorressem em suas vidas e nas experiências da população por eles entrevistada em suas pesquisas de campo, aliada à desmistificação da linguagem jurídica.

Diferentemente do ensino tradicional, ela foi baseada na co-participação dos estudantes na construção de um conhecimento historicamente posicionado e interdisciplinar, na associação da teoria à prática, em uma organização curricular que permitiu a pluralidade jurídica e cultural e o reconhecimento das realidades locais, na complementação entre o *discurso horizontal* e o *vertical* (BERNSTEIN, 1999, 2000). Tudo isso fez com que, a medida que os alunos desenvolvessem o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b), se tornasse mais difícil a regulação do dispositivo pedagógico tradicional ao ensino jurídico.

Coube a mim, portanto, analisar de que maneira essa prática foi implementada pelos alunos e professores envolvidos, especialmente no que diz respeito à recontextualização curricular promovida por esses últimos com o intuito explícito de proporcionar a união entre a cultura popular e a acadêmica a fim de fortalecer, nos estudantes, a razão emancipatória (ADORNO e HORHHEIMER,

1985) e a modificação de um conceito de direito meramente legalista. Para isso, como foi referido, utilizei dos conceitos bernsteinianos de classificação e de enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998).

A estruturação das relações de poder, ou seja, da classificação, foi elemento importante da presente análise. O Direito, ciência a qual eu, meus colegas e alunos nos dedicamos a estudar, possui uma relação de poder classificatória muito forte frente às demais ciências e ao conhecimento popular e prático do cotidiano. Justifica-se, portanto, a proposta de pesquisa focalizada por essa investigação, que foi a de aproximar dois mundos tão apartados, o conhecimento acadêmico e o senso comum.

Como apontei no início deste trabalho, o direito e seu ensino ainda estão fundamentados em uma visão de mundo preponderantemente legalista e abstrata do sistema jurídico, extremamente classificada (BERNSTEIN, 1996, 1998) em relação aos demais conhecimentos. Esse isolamento do campo do direito é um importante instrumento utilizado pela teoria positivista para manter a validade da norma em posição superior ao seu conteúdo de justiça. Assim, a aplicação da regra jurídica encontra-se abstraída do substrato econômico e social impondo-se pela simples razão de que o procedimento de sua elaboração é alegadamente neutro e de que sua aplicabilidade é equidistantemente garantida por um Estado pacificador, via sistema de sanções e coerções (KELSEN, 1996).

Essa compreensão pôde ser observada nas respostas dos alunos entrevistados sobre qual o conceito de direito que possuíam quando ingressaram na faculdade: a maioria deles afirmou que o direito se resumia à lei escrita, aos códigos e à Constituição, regramentos elaborados pelo Estado, em uma demonstração de desconhecimento e alienação das demais regras jurídicas produzidas pelos grupos e comunidades locais. Também eles observaram tais respostas nas pesquisas de campo que fizeram junto à população pelotense.

Decorre daí a crítica feita à garantia constitucional de princípios como o da igualdade e da liberdade (FLICKINGER, 2003): só há liberdade em condições de livre desenvolvimento dos indivíduos, através de um raciocínio emancipatório e crítico. Quando isso não ocorre, especialmente devido à *coisificação* (MARX, 2003) perpetrada pelo sistema de mercado em que vivemos, não há nem existência livre, nem possibilidade de manutenção de um direito plenamente elaborado, conhecido e aplicado pela população. Essa alienação impõe, da mesma forma, as desigualdades

social, econômica, política, jurídica, entre outras. E o direito estatal, segundo a teoria crítica, é um dos instrumentos indispensáveis à garantia desse sistema.

Entretanto, deve ser reconhecida a dupla face da racionalidade moderna – aquela composta tanto pela razão instrumental quanto pela razão emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1995). Amplia-se, dessa forma, o conceito de direito, agora não mais amparado apenas na validade da norma jurídica estatal, mas na valoração a esta concedida no momento de sua elaboração e aplicação, na supremacia do princípio da proporcionalidade (REALE, 2007), não mais do princípio da igualdade, nas criações de regras pelas comunidades locais. O *uso alternativo do direito estatal* e, especialmente, o *pluralismo jurídico*, com características emancipatórias explícitas (SANTOS, 2002; ROULAND, 2003), são realidades existentes em nossa sociedade, ainda que não estudadas na maioria dos cursos de direito.

Conforme observado no decorrer deste texto, o ensino do direito segue, ainda que com exceções, os preceitos da escola kelseniana. De fato, a teoria positivista, nessa estrutura de conhecimento hierárquica (BERNSTEIN, 1999, 2000), configura-se no *código integrador* de todo o sistema, dando preponderância às disciplinas dogmáticas, à interpretação legalista, à linguagem hermética e às aulas-conferência (KIPPER, 2000). Dessa forma, o ensino jurídico encontra-se centrado na figura do professor, na detenção por este do conhecimento e na conseqüente alienação dos estudantes. O *dispositivo pedagógico* (BERNSTEIN, 1998), assim, regula e transmite o conceito de direito kelseniano, tanto através do discurso instrucional quanto do discurso regulador.

Uma vez que, para essa visão do sistema jurídico, a classificação do campo do direito é extremamente forte em relação às demais ciências, a quase que inexistência de pesquisas de campo e da conexão entre a cultura acadêmica e a popular é uma constante nos cursos jurídicos. Também reside no campo do *impensável* o estudo do pluralismo jurídico. Esse *vazio discursivo potencial* (BERNSTEIN, 1998) é perigoso para o sistema, pois pode causar desestabilização à segurança jurídica garantida pela lei, consolidada através do tempo. Dessa forma, cabe às academias, aos cursos de direito, regularem esse vazio discursivo, ou seja, o que pode ser pensado e quem pode pensá-lo, mantendo a ordem através da desconexão da teoria da realidade social.

Essa extrema classificação passa, hoje, por uma transição paradigmática. A teoria positivista e o ensino jurídico tradicional não representam o direito como ele realmente existe na sociedade – o momento em que vivemos é o momento do desequilíbrio do pedestal, tal como descrito por Santos (2001b) na *metáfora dos espelhos sociais*.

Dessa forma, a prática pedagógica aqui analisada procurou modificar, na percepção dos alunos, o entendimento do direito e de seu sistema de regras, através de uma visão crítica e questionadora das fontes jurídicas e de sua aplicação social. Foi com a intencionalidade de construir esse conhecimento jurídico mais amplo com os alunos que o grupo de professores envolvidos com a prática analisada estruturou o projeto de pesquisa. Assim, a pesquisa empírica por mim realizada constatou que o grupo docente compartilha uma visão mais humana, social e solidária do direito, refletida em suas práticas em sala de aula, na fundamentação teórica que utiliza, na efetiva orientação e cooperação junto aos grupos discentes no que diz respeito à concretização da prática de pesquisa, seja orientando na elaboração dos instrumentos de pesquisa, acompanhando os alunos na investigação empírica ou auxiliando na redação dos textos.

Seguindo esse entendimento, essa proposta pedagógica foi estruturada com base nas características da pós-modernidade de oposição ou paradigma emergente (SANTOS, 2001a). Em primeiro lugar, através da análise dos dados empíricos, reconheço uma das características do paradigma emergente, a de que “todo conhecimento é local e total” (SANTOS, 2001a, p. 46), devido à ligação interdisciplinar entre áreas de conhecimento historicamente apartadas do conhecimento jurídico e, da mesma forma, entre os componentes curriculares envolvidos na prática pedagógica a fim de solucionar a questão elegida pelo grupo. Tal ligação pôde ser observada nos temas transdisciplinares escolhidos pelos estudantes em seus anteprojetos de pesquisa, inclusive com propostas de (re)conhecimento de atores sociais antes desconsiderados pela teoria do ordenamento jurídico – nas palavras de Santos (2001b), *vozes ausentes* do direito oficial e de seu ensino.

Da mesma forma, a conexão do direito com a realidade social, através da inserção dos estudantes nas comunidades locais a fim de construir o conhecimento ao redor dos temas que elegeram para a pesquisa, concedeu maior

flexibilização ao currículo de coleção (DOMINGOS *et al.*, 1986) adotado pela instituição de ensino.

A classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998), portanto, foi enfraquecida no que diz respeito à organização curricular, na procura de soluções transdisciplinares às questões de pesquisa levantadas pelos grupos discentes. Também a separação entre a teoria e a prática foi afetada, uma vez que a maioria dos estudantes entendeu, a partir da pesquisa realizada, que ambas são igualmente importantes na construção do conhecimento.

Entretanto um dos resultados mais importantes do presente trabalho foi a identificação do enfraquecimento das fronteiras entre o conhecimento jurídico e o conhecimento do senso comum, refletindo outra característica do paradigma emergente, a de que “todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a, p. 55). A visão do campo jurídico foi ampliada através da relação estabelecida entre o direito e a sociedade investigada, da ligação entre a cultura popular e a acadêmica, conectando o discurso vertical (BERNSTEIN, 1999, 2000), próprio do discurso jurídico, com o discurso horizontal (BERNSTEIN, 1999, 2000), do cotidiano das pessoas entrevistadas.

Nesse movimento de aproximação, os alunos tiveram um acréscimo de estratégias, tanto em seus repertórios quanto no reservatório (BERNSTEIN, 1999, 2000) de cada uma das turmas envolvidas, tendo em vista as vivências de campo e o compartilhamento dessas experiências com os demais colegas, em sala de aula. A experimentação direta das realidades locais foi calcada pela necessidade de comunicação entre os discentes e as pessoas por eles entrevistadas, o que também contribuiu para o enriquecimento dos repertórios. Para isso foi utilizado o princípio da tradução (SANTOS, 2001b) na elaboração e aplicação dos instrumentos de pesquisa empírica, tendo em vista o grande, senão total, desconhecimento da população acerca das regras de direito estatal e da linguagem hermética utilizada por estas normas.

Também através dessa experiência a extrema classificação entre os grupos efetivamente representados no sistema jurídico e as chamadas *vozes ausentes* (SANTOS, 2001b) da dogmática jurídica tradicional foi esbatida. À *cidadania atribuída* foi agregada a *cidadania reclamada* (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004), o reconhecimento não mais das semelhanças e do princípio da igualdade, de resto apenas simulacros da realidade econômico-cultural, mas das

diferenças e do princípio da proporcionalidade (REALE, 2007), da convivência multicultural e da alteridade. Isso se encontra bem claro na fala de alunos e professores, através da importância que dão à quebra do paradigma moderno centrado na teorização e distanciamento da realidade social e na legitimação à fala e às experiências advindas das comunidades e grupos entrevistados.

Entretanto, como ressaltai, o currículo desta IES possui uma forte distribuição de poder (BERNSTEIN, 1996, 1998), o que impede que o enfraquecimento da classificação curricular seja pleno. Muitos alunos apontaram a impossibilidade da utilização dos resultados de suas pesquisas nos componentes curriculares dogmáticos, por estes serem extremamente teóricos ou devido aos professores não permitirem intervenções desse teor em sala de aula, com raras exceções. Interessante notar que a disciplina que mais foi indicada como local de discussão da prática pedagógica analisada foi a de Psicologia Jurídica, uma disciplina propedêutica, do eixo das humanas, e que, segundo Kelsen (1996) não deveria ser considerada no momento da elaboração e interpretação da norma de direito, devido a sua extrema subjetividade. Seu conhecimento, segundo a teoria positivista, está fortemente classificado em relação à técnica jurídica.

Assim, os dados da pesquisa qualitativa por mim realizada comprovam a força do conhecimento-regulação (SANTOS, 2001b) e a predominância da razão instrumental (ADORNO e HORKHEIMER, 1985) no ensino jurídico, ainda que desafiados por uma atividade contra-hegemônica como a investigada. Boa parte dos alunos reconhece nos componentes curriculares dogmáticos uma visão kelseniana, sem maiores ligações entre a teoria e a prática e sem o incentivo à construção crítica do conhecimento pelos discentes.

Apesar dessa constatação, quero ressaltar dois pontos. Em primeiro lugar, reconheço que a percepção dos alunos dessa realidade e suas críticas daí decorrentes demonstram uma consciência questionadora, especialmente quando considero a importância que esses dão à pesquisa de campo e a integração dos dados coletados com a teoria estudada, seja para confirmá-la, seja para desafiá-la. Em segundo lugar, destaco o papel de professores, os quais não se limitaram a reproduzir o *código pedagógico* (BERNSTEIN, 1996, 1998) inerente ao ensino jurídico tradicional. Exercendo seu papel de *intelectuais públicos* (GIROUX, 1995), escolheram recontextualizar o currículo em uma atividade contra-hegemônica,

propondo a modificação do conceito de direito, antes meramente reproduzidor de um sistema de mercado, agora mais amplo, inclusivo e multicultural.

Para alcançar tal intento, esses docentes propuseram uma mudança nas regras de classificação, alcançada pela modificação nas regras de enquadramento. Conforme observado no resultado da análise dos dados empíricos, o enquadramento efetivado nesta prática pode ser identificado como fraco no que diz respeito à escolha dos conteúdos a serem analisados pelos alunos em suas pesquisas, uma vez que a opção pelos temas, ocorrida ainda no componente curricular de Metodologia da Ciência do Direito, era livre. Da mesma forma, a ordem dos estudos e a divisão de tarefas, em esforços de auto-organização, tanto no decorrer do primeiro semestre, quanto no do segundo.

No que diz respeito à montagem dos questionários, a escolha dos autores para a fundamentação teórica da pesquisa e a elaboração do texto final, esse enquadramento adquire uma característica de autonomia relativa, uma vez que, na constatação tanto de alunos quanto de professores, houve uma co-participação dos sujeitos envolvidos, ante as orientações e correções efetivadas pelos professores e à utilização obrigatória de dois autores: Boaventura de Sousa Santos, na obra *Um Discurso sobre as ciências*, e Norbert Rouland, no livro *Nos Confins do Direito*. Reconheci, por outro lado, um enquadramento forte no momento da estipulação dos prazos, apesar destes terem sofrido alterações no decorrer dos trabalhos, e nos critérios de avaliação.

O resultado desses critérios de enquadramento: a satisfação discente com a possibilidade de participarem ativamente na produção do conhecimento e de conectarem experiências próprias com os saberes jurídicos estudados em sala de aula ou na leitura das obras anteriormente estudadas, no que pode ser um exemplo da característica do paradigma emergente de que “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2001a, p. 50). Por sua vez, os docentes demonstraram, na entrevista que a mim concederam, uma avaliação favorável da atuação estudantil nesta prática, deixando clara a sua diferenciação em relação ao ensino jurídico tradicional, centralizado no conhecimento detido pelo professor e em aulas-conferência.

Entretanto, pude observar, basicamente, dois problemas referentes à estruturação do enquadramento: a exigüidade dos prazos (ainda que, eventualmente, alterados), referida pela quase totalidade dos discentes, e a

avaliação. Em relação a esta última, apesar de haver uma pedagogia visível, com a explicitação dos critérios avaliativos aos alunos em sala de aula (no que ambos os professores concordam, apesar de diferirem quanto ao grau de clareza com que isso foi efetivado), tais critérios não restaram bem expostos aos alunos, na compreensão quase que unânime dos discentes.

Quanto à avaliação final, aberta ao público, onde os alunos apresentaram seus trabalhos perante bancas compostas por três professores, incluindo os docentes dos componentes curriculares de Antropologia e de Sociologia Jurídicas, apesar do natural nervosismo discente, no entendimento dos estudantes resultou em uma experiência positiva. Reconheço critérios fortes de exigência da parte dos professores tanto nesse momento final quanto no decorrer da prática, mas entendo que esses não foram demasiados, ainda que nem todos os professores que compuseram as bancas deles tivessem total ciência. A insistência no rigor teórico e na correta interpretação dos dados empíricos traduz a importância do trabalho na concepção dos professores envolvidos.

A presente pesquisa revela, ainda, que os alunos, a partir da elaboração e do esforço próprios, entendem que a prática analisada contribuiu para seu crescimento pessoal/profissional, a construção do raciocínio autônomo, típico da razão emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Também constatou a percepção da totalidade do conhecimento (SANTOS, 2001a), ligada a um enfraquecimento da classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) do saber jurídico em relação a outras áreas de conhecimento, como os saberes populares.

A prática pedagógica permitiu, também, uma nova compreensão do direito, mais ampla, constituída através das necessidades de indivíduos e comunidades locais, acrescida de uma interpretação crítica da formação e da finalidade do direito estatal. Nesse sentido, as conclusões a que chegaram os alunos através das pesquisas jurídicas por eles realizadas incluíram a grande, se não total, ineficácia do sistema jurídico estatal em garantir a *cidadania atribuída* (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004) aos entrevistados.

Também constataram que a *cidadania reclamada* (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004) ainda é incipiente, tendo em vista não apenas o alto grau de desconhecimento das pessoas entrevistadas a respeito do regramento jurídico estatal, mas também devido a pouca organização popular a fim de, além de reivindicar esses e outros direitos oficiais, conscientemente construir regramentos

próprios e locais - como exemplo, as comunidades quilombolas e os alunos da IES foco da pesquisa discente, os quais, ao esperarem por soluções oficiais as questões de seus interesses, não realizam, efetivamente, sua auto-organização.

Decorrente dessa constatação é a da necessidade da democratização dos conhecimentos construídos a partir da pesquisa jurídica através da sua discussão com a comunidade, reconhecida pelos entrevistados discentes e docentes. Dessa forma, todos os grupos têm prevista a terceira etapa da proposta pedagógica sob enfoque – a do retorno à sociedade. Tendo como fundamento a característica do paradigma emergente de que “todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2001a, p. 55), seus planejamentos reúnem a flexibilização da classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) do saber jurídico, uma vez que sua conexão com os saberes populares, já efetivada, se tornará ainda mais forte devido às trocas que irão ocorrer entre os alunos e as comunidades ou grupos locais, e a flexibilização do enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998), devido à necessária auto-organização discente.

O princípio da tradução (SANTOS e NUNES, 2003) será importante nessa etapa, a fim de estabelecer a comunicação entre as diversas comunidades e os estudantes, de conectar as suas lutas e reivindicações, de promover o reconhecimento de suas mútuas identidades. A circulação dos saberes advindos da prática pedagógica pode, inclusive, propiciar discussões a respeito não somente da *cidadania atribuída*, mas construir questões a respeito da *cidadania reclamada* e do conceito de *rebeliões das diferenças* (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004).

Os grupos que já efetivaram, parcialmente, essa etapa, afirmam que entre os efeitos sentidos com essa experiência estão o aprofundamento teórico, a experimentação autônoma na construção das apresentações, incluindo escolhas curriculares dos saberes transmitidos e de materiais didáticos, havendo, assim, movimentos de recontextualização, agora realizados pelos estudantes, em um ensino jurídico bem diferente daquele tradicional, que possuía um código integrador eminentemente positivista e um currículo estanque, sem maiores conexões entre os componentes curriculares e com semestres compartimentalizados entre si.

Por fim, essa prática demonstrou a possibilidade de atividades contra-hegemônicas no interior de uma instituição de ensino superior privada, ainda que de maneira incipiente. Os resultados da presente pesquisa comprovam a construção de um conhecimento mais emancipatório e crítico, de um conceito de direito mais amplo

e inclusivo através da conexão entre a cultura popular e a acadêmica. Tal visão do direito faz com que os alunos o entendam não apenas como regras atribuídas pelo estado, mas igualmente fruto da *cidadania reclamada* (STÖER, MAGALHÃES e RODRIGUES, 2004), em uma concepção multicultural e democratizante.

Nesse sentido, foram proporcionados aos alunos direitos considerados imprescindíveis para a construção de uma sociedade democrática (BERNSTEIN, 1998). Reconheço o direito ao reforço pessoal através da elaboração autônoma, pelos estudantes, tanto nos anteprojetos, nas pesquisas de campo, na escolha dos autores para a fundamentação teórica e na elaboração dos textos finais, ainda que, como visto, com autonomia relativa. Nessa prática pedagógica, eles experimentaram seus limites, construindo novas percepções do direito e do mundo que os cerca.

O direito a inclusão social, intelectual e cultural transparece na atividade de pesquisa de campo, na inserção dos estudantes no convívio social, possibilitando a ampliação de sua visão do sistema jurídico. O estudo transdisciplinar e multicultural possibilitou, como já referi, um acréscimo de seus repertórios e do reservatório do grupo, em experiência individuais e coletivas. Isso ocorreu ainda que a IES não tenha garantido logisticamente a pesquisa e o retorno à sociedade, o que foi, em parte, compensado pelo grupo de professores e pela coordenação do projeto, através da garantia de apresentação dos trabalhos em entidades e associações (inclusive neste PPGE) e pelo incentivo e orientação aos grupos que recontextualizaram os conhecimentos construídos pela pesquisa.

O direito a participação política, por sua vez, pode ser reconhecido através dos depoimentos discentes a respeito da auto-organização dos grupos, no aprendizado democrático da discussão de idéias, no apoio entre os alunos-pesquisadores além das propostas de democratização do conhecimento. Da mesma forma, houve participação de todos, alunos e professores, na elaboração de um conceito de direito que pudesse decorrer das vivências experimentadas no decorrer dessa prática.

O conhecimento emancipatório construído fez com que os alunos pudessem, inclusive, refletir sobre a própria prática, a do grupo de professores envolvidos e a da coordenação da proposta pedagógica, tecendo algumas críticas à sua organização, especialmente a respeito dos prazos para a finalização de cada etapa, às diferentes orientações entre os professores, aos critérios de avaliação, à

ausência de colaboração da IES e à obrigatoriedade da realização da pesquisa pelos alunos.

Por todo o analisado, concordo com pesquisadoras em educação, em estudos bernsteinianos (MORAIS, 2006), que entendem que pedagogias mistas, baseadas tanto nos transmissores quanto nos adquirentes, com ênfase nestes últimos, possuem relevância para a aprendizagem quando possuem enfraquecimento da classificação e do enquadramento relativos ao ritmo, às regras hierárquicas, às relações entre conhecimentos e espaços. O que foi observado a partir dos resultados da presente pesquisa foram: modificações nos prazos de finalização de cada etapa, tendo em vista dificuldades apresentadas pelos estudantes e professores, regras hierárquicas flexibilizadas, devido ao sistema de cooperação entre os sujeitos envolvidos (não mais centrando o conhecimento na figura do professor) e relações entre conhecimentos e espaços esbatidas, devido ao tratamento transdisciplinar e multicultural dos saberes acadêmicos e populares e da perda da sala de aula como local particularizado de ensino-aprendizagem.

Também essas pesquisadoras afirmam que, quanto às regras atinentes à seleção dos conteúdos e aos critérios de avaliação, o enfraquecimento do enquadramento e da classificação não demonstram relevância maior. No que diz respeito a presente pesquisa, constato que a avaliação teve um enquadramento forte, devido aos inúmeros critérios exigidos dos alunos e levados a sério pelos professores durante as orientações e no momento da avaliação das bancas, o que contribuiu para a construção de um conhecimento baseado tanto no rigor científico quanto no prazer que as experiências teóricas e práticas proporcionaram aos grupos.

Por outro lado, a seleção dos conteúdos teve um enfraquecimento do enquadramento, devido à liberdade na escolha dos temas, baseados apenas em manifestações artísticas entregues aos estudantes e nas exigências de conexão com o direito e com a obra *Um Discurso sobre as Ciências* (SANTOS, 2001a), em um primeiro momento, e, no decorrer do segundo semestre, na utilização de aspectos teóricos (a escolha dos alunos) dos componentes curriculares de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica. Isso demonstra que, para as conclusões desta pesquisa, a flexibilização relativa do enquadramento resultou relevante nesse aspecto.

O conhecimento voltado à emancipação (ADORNO e HORKHEIMER, 1985; SANTOS, 2001b), baseada na autonomia e na crítica discente e docente e na modificação das relações de poder e controle sociais (BERNSTEIN, 1996, 1998), pode ser vislumbrado, por fim, no poema escrito por um dos alunos envolvidos com a prática pedagógica aqui analisada, participante do Grupo Navegantes II, a seguir transcrito (CRUZ *et al*, 2007b):

Cidadão, cidadã, jovem e idoso, à margem social
sem conhecer o Direito Constitucional.
No seu cotidiano mostra a imagem nacional
pois estão tão longe da capital.

Passado, presente e futuro, é sempre igual
desrespeito ao texto legal.
De um lado a pobreza
de outro a riqueza.

Para eles não existe ação estatal,
Porque não se aplica a lei fazendo a justiça social.
E os políticos são todos iguais
só aparecem em anos eleitorais.

Baseado nas aulas de Antropologia, Sociologia e Constitucional
fomos até eles penetrar nesse lado real.
Levamos e recebemos o conhecimento, e isso é fundamental
para nossa vida estudantil e profissional.

Luiz Carlos Silva Castro

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 07-74, 97-189.

_____ e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 07- 80.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Direito, Poder e Opressão**. 3 ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.

AMARAL *et al.* **Mediação Familiar como Alternativa de Acesso à Justiça**. Anteprojeto de pesquisa jurídica apresentado aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007a.

_____. **Mediação Familiar como Alternativa de Acesso à Justiça**. Monografia jurídica apresentada aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007b.

ANDRES *et al.* **Direito à Propriedade Garantido pelo Sistema Jurídico Brasileiro aos Remanescentes das Comunidades Quilombolas no Interior da Cidade de Pelotas**. Monografia jurídica apresentada aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007.

APPLE, Michael W. Interromper a Direita: Realizar Trabalho Educativo Crítico numa Época Conservadora. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, jan-jun, p. 80-98. 2002. *In:* www.curriculosemfronteiras.org, acessado em out.2006.

ARANTES, Antônio Augusto. **O Que é Cultura Popular?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

BARBOSA, Adoniran. **Despejo na Favela**. *In:* http://www.mpbnet.com.br/musicos/adoniran.barbosa/letras/despejo_na_favela.htm. Acessado em março de 2007.

BEANE, James A. **Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa: Didáctica, 2002.

_____. Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, jul-dez, p. 91-110. 2003. *In:* www.curriculosemfronteiras.org. Acessado em out.2006.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

_____. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique**. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. Chapter 9 - Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. p. 155-174.

_____ e SOLOMON, Joseph. Pedagogy, Identity and Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**. London, v. 20, n. 02, p. 265-280. 1999.

_____ e ESPANYA, Mercè; FLECHA, Ramón. Novas Contribuições de Basil Bernstein. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 07, jan-abr, 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 6 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1994. p. 446-449, 1.230-1.232.

BOEIRA *et al.* **Cidadania em Sala de Aula e o Paradigma Emergente de Boaventura de Sousa Santos: Um Estudo de Caso das Turmas de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas, no 2º Semestre de 2007**. Monografia jurídica apresentada aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-74, 85-97, 125-139.

BORÓN, Atílio. **Filosofia Política Marxista**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 07 de dezembro de 1940. **Código Penal**. In: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Decreto-Lei/Del2848.htm>. Acessado em fev.2007.

_____. Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. In: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/16001.htm>. Acessado em fev.2007.

_____. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. In: Código Civil. Código de Processo Civil. Constituição Federal. 8 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior n. 09, de 27 de setembro de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acessado em jan.2007.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 08 de outubro de 1988.** São Paulo: Saraiva, 2008.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX.** 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CHESSAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo: Xamã, 1996.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Para Entender Kelsen.** 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito.** Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991.

COLAÇO, Thais Luzia. Humanização do Ensino do Direito e Extensão Universitária. *In: Revista Seqüência*, Florianópolis, ano XXVI, n. 53, dez.2006. p. 233-242.

CONNEL, Robert William. Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação Contemporânea. *In: SILVA, Luiz Heron da e AZEVEDO, José Clóvis de (orgs). Reestruturação Curricular: Teoria e Prática no Cotidiano da Escola.* Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.

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

COSTA, Maria Amélia Dias da. **Plano de Aula da Componente Curricular de Sociologia Jurídica.** Curso de Direito. Faculdade Atlântico Sul, Pelotas, Rio Grande do Sul. Primeiro Semestre de 2006.

CRUZ *et al.* **Conhecimento e Eficácia do Artigo 5º da CF/88 na População do Bairro Nossa Senhora dos Navegantes II, na Cidade de Pelotas, durante o Segundo Semestre de 2007.** Anteprojeto de pesquisa jurídica apresentado aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007a.

_____. **Resultado da Pesquisa Acerca do Conhecimento da Comunidade do Bairro Nossa Senhora dos Navegantes II, de Pelotas, sobre os Direitos Fundamentais Garantidos pela Constituição Federal de 1988.** Monografia jurídica apresentada aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007b.

DAMATTA, Roberto. **O que Faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

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

DOMINGUES *et al.* **Comparação dos Direitos Garantidos aos Negros Libertos no Brasil Império e do Direito Constitucional da Propriedade aos Remanescentes das Comunidades Quilombolas.** Anteprojeto de pesquisa jurídica

apresentado aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007.

DOMINGOS, Ana Maria *et al.* **A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FACULDADE ATLÂNTICO SUL PELOTAS. **Site Institucional.** *In:* <http://www.atlanticosul.edu.br/pel/direito>. Acessado em fev.2007a.

_____. **Matriz Curricular.** *In:* <http://www.atlanticosul.edu.br/pel/direito/pdf/estrutura.e.funcionamento.matriz.curricular.pdf>. Acessado em fev.2007b.

_____. **Objetivos Gerais.** *In:* <http://www.atlanticosul.edu.br/pel/direito/direito.php?direito=2.1>. Acessado em fev.2007c.

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

FLICKINGER, Hans-Georg. **Em Nome da Liberdade: Elementos da Crítica ao Liberalismo Contemporâneo.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 07-77.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In:* SILVA, Tomaz T. da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

GRAEFF *et al.* **Diferenças da educação entre homens e mulheres, em Roma e nos dias atuais, em Pelotas.** Anteprojeto de pesquisa jurídica apresentado aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007.

HENNING, Ana Clara Correa. **Plano de Aula da Componente Curricular de Metodologia da Ciência do Direito.** Curso de Direito. Faculdade Atlântico Sul, Pelotas, Rio Grande do Sul. Primeiro Semestre de 2006a.

_____. **Plano de Aula da Componente Curricular de Antropologia Jurídica.** Curso de Direito. Faculdade Atlântico Sul, Pelotas, Rio Grande do Sul. Primeiro Semestre de 2006b.

HORKHEIMER, Max. Filosofia e Teoria Crítica. *In:* BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos.** 2 ed. São Paulo: Abril, 1983. p. 155-161.

_____. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. *In:* BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos.** 2 ed. São Paulo: Abril, 1983. p. 117-154.

_____. **Teoria Crítica I**. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 139-174.

IANNI, Octavio. *A Era do Globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 01-119.

KIPPER, Aline. O Discurso Jurídico na Sala de Aula: Convencimento de um Único Paradigma. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino Jurídico: Para Que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 64-73.

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.

_____. 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.

_____ e 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.

LEMOS FILHO, Arnaldo *et al.* (org.). **Sociologia Geral e do Direito**. Campinas: Alínea, 2004.

LÊNIN. **Imperialismo, Fase Superior do Capitalismo**. Lisboa, Moscou: Avante, 1984.

LOPES, Alice Casimiro. **O Currículo no Ensino Médio**. *In*: <http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/tcc/tetxt3.htm>. Acessado em jan.2007.

_____. Integração e Disciplinas nas Políticas de Currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos (org.). *Cultura e Política de Currículo*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

LYRA FILHO, Roberto. **O Que É Direito?** 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

MÄDCHE, Flávia Clarici; PITHAN, Livia H. A Coerência e a Prática Pedagógica e Concepção de Direito a partir da Metodologia Dialética. *In*: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito**, São Leopoldo, UNISINOS, p. 55-67. 2000.

MANET, Édouard. O Balcão (1868-1869). Reprodução de óleo sobre tela. *In*: GOMBRICH, E. H. **A História da Arte**. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 515.

MARTINS *et al.* **Mulheres Vítimas de Violência Doméstica Condenadas por Crime de Homicídio: Estudo de Caso nas Penitenciárias de Rio Grande e Pelotas.** Anteprojeto de pesquisa jurídica apresentado aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007a.

_____. **A Concretização do Atendimento Integral à Mulher Vítima de Violência Doméstica na Delegacia da Mulher na Cidade de Pelotas.** Monografia jurídica apresentada aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007b.

MARX, Karl. **Contribuição à Crítica da Economia Política.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. VII-XXVI; 03-08; 246-258.

_____. **Manuscritos Econômicos Filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2005. p. 45-63; 110-122.

_____ e ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MATOS, Olgária. **Filosofia: a Polifonia da Razão.** São Paulo: Scipione, 1997. p. 119-165.

MENDES, Murilo. Mapa. *In:* MORICONI, Ítalo (org.). **Os Cem Melhores Poemas Brasileiros do Século.** Rio de Janeiro: objetiva, 2001. p. 67-69.

MILLET, Jean-François. As Respigadeiras, 1857. Reprodução de óleo sobre tela. *In:* GOMBRICH, E. H. **A História da Arte.** 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999. p. 509.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. *In:* TEODORO, A. e TORRES, C. (orgs). **Educação Crítica & Utopia – Perspectivas para o Século XXI.** Lisboa: Afrontamento, 2006. p. 83-94.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma Introdução. *In:* MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 07-37.

NEVES, Paulo César Barbosa. **Plano de Aula da Componente Curricular de Sociologia Jurídica.** Curso de Direito. Faculdade Atlântico Sul, Pelotas, Rio Grande do Sul. Primeiro Semestre de 2006.

NERUDA, Pablo. **Os Versos do Capitão.** 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994. p. 130-133.

NETTO, José Paulo. **Marxismo Impenitente: Contribuição à História das Idéias Marxistas.** São Paulo: Cortez, 2004. p. 223-241.

NUNES, João Arriscado. Um Discurso sobre as Ciências 16 Anos Depois. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências Revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 59-83.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a Exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004. p. 99-107.

_____. **Marx e a Liberdade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997. p. 93-132.

PESSOA, Fernando. **Poesia – Álvaro de Campos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 133.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1. p. 203-243.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, Diálogos com a Imaginação: Construção do Projeto Didático no Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2000.

RAMIL, Vitor; FOGAÇA. **Semeadura**. *In*: <http://www.paginadogaicho.com.br>, acessado em fev.2007.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito**. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. O Ensino do Direito, os Sonhos e as Utopias. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino Jurídico: Para Que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 15-33.

_____. e JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito do Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROSA, Russel Teresinha da. Formação Inicial de Professores: Análise da Prática de Ensino em Biologia. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

ROULAND, Norbert. **Nos Confins do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RUSH. **A Farewell to Kings**. *In*: <http://www.lyricstime.com/rush-a-farewell-to-kings-lyrics.html>. Acessado em março.2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Pela Mão de Alice: o social e o Político na Pós-Modernidade**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 23-49.

_____. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12 ed. Porto: Afrontamento, 2001a.

_____. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. V. 1 – Para um Novo Senso Comum: a Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

_____. Notas sobre a História Jurídico-Social de Pasárgada. *In*: SOUTO, Cláudio; FALCÃO, Joaquim (org.). **Sociologia e Direito: Textos Básicos para a Disciplina de Sociologia Jurídica**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 87-95.

_____. **A Universidade no Século XXI: para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____ e NUNES, João Arriscado. Introdução: Para Ampliar o Cânone do Conhecimento, da Diferença e da Igualdade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

_____; GANDIN, Luis Armando; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do Nosso Tempo: Globalização, Multiculturalismo e Conhecimento (entrevista com Boaventura de Sousa Santos). **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 5-23, jul/dez. 2003. *In*: www.curriculosemfronteiras.org, acessado em out.2006.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Bernstein e o Campo Educacional: Relevância, Influências e Incompreensões. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, n. 20, nov, p. 15-49. 2003.

SHAKESPEARE, William. **Medida por Medida**. São Paulo: Abril, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio. Os Novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo na Paisagem Pós-Moderna. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios Contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

STÖER, Stephen R.; MAGALHÃES, Antonio M.; RODRIGUES, David. **Os Lugares da Exclusão Social: Um Dispositivo de Diferenciação Pedagógica**. São Paulo: Cortez, 2004.

WOLKMER, Antônio Carlos. Pluralismo Jurídico, Direitos Humanos e Interculturalidade. *In*: **Seqüência: Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina**. Florianópolis, ano XXVI, n. 53, dez. de 2006. p. 113-128.

ANEXOS

PROJETO DA ATIVIDADE PEDAGÓGICA



FACULDADE ATLÂNTICO SUL DE PELOTAS

Entidade Mantenedora: Sociedade Educacional Noiva do Mar Ltda CNPJ: 02.373.865/0001-29
 Credenciamento IES: Portaria nº 3524 – Diário Oficial de 13/12/2002
 Dr. Bruno Chaves, 300 – 96055-040 – Pelotas, RS – Fone: 53.273-5533

PROJETO DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR CURSO DE DIREITO

Turmas A, B e C do Segundo Semestre do Curso de Direito
Segundo Semestre de 2007

<p>Projeto de atividade interdisciplinar prático-teórica: Metodologia Científica em Direito, Antropologia Jurídica, Sociologia Jurídica, Estatística e Informática</p>	<p>Carga Horária Total 20 horas 12 horas = 1ª etapa 06 horas = 2ª etapa</p>
<p>INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL: Faculdade Atlântico Sul Pelotas</p>	
<p>TÍTULO DO EVENTO: “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes Acadêmicos e Populares na Prática Jurídica Contemporânea.</p>	
<p>DATAS DO EVENTO</p> <p><u>Realização da 1º etapa</u> = 12 horas/aula.</p> <p>25/08/2007 – sábado, 08:00/12:00h e 14:00/18:00h: mini-curso sobre pesquisa de campo.</p> <p>01/09/2007 a 28/09/2007: pesquisa de campo, coleta de dados, com a utilização de um instrumento de pesquisa. Codificação e revisão dos dados, construção de livro código e digitação dos dados em planilha eletrônica.</p> <p><u>Realização da 2º etapa</u> = 07 horas/aula.</p> <p>29/09/2007 e 06/10/2007 – sábados, 14:00/17:00h: atividade interdisciplinar - como analisar um banco de dados e realizar análises quantitativas (tabelas e gráficos) e/ou qualitativas (análise de conteúdo).</p> <p><u>Realização da 3º etapa</u></p> <p>24/11/2007 a 01/12/2007: efetivação das propostas de democratização do conhecimento jurídico com a comunidade pelotense.</p> <p><u>Realização da 4º etapa</u></p>	

03/12/2007 = Submissão das monografias de pesquisa jurídica às bancas e entrega das monografias e dos relatórios a Supervisão de Pesquisa e Extensão.

OBJETIVO GERAL

Propiciar aos alunos do curso de Direito, 2º semestre de 2007, uma atividade interdisciplinar (entre as disciplinas de Metodologia Científica em Direito, Sociologia Jurídica, Antropologia Jurídica, Estatística e Informática e demais componentes curriculares do curso em questão, cujos conteúdos sejam afins aos temas propostos nos anteprojetos de pesquisa) que abranja a prática do processo de coleta e análise de dados em uma pesquisa de campo, da elaboração de monografias de pesquisa jurídica e sua submissão à banca avaliadora e da experiência da democratização do conhecimento científico, através da recontextualização pedagógica dos saberes discentes para a comunidade pelotense.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

⇒ **1ª etapa:** Pesquisa empírica (coleta de dados junto ao público alvo)

- Construir o conhecimento dos alunos do 2º semestre do Curso de Direito sobre a prática da pesquisa de campo, conectando a teoria com os anteprojetos de pesquisa jurídica apresentados anteriormente pelos grupos discentes, na componente curricular de Metodologia Científica em Direito (1º semestre/2007);
- Propiciar aos alunos do 2º semestre do curso de Direito o exercício prático de uma pesquisa empírica que terá como objetivo o conhecimento da amplitude e da efetivação do sistema jurídico brasileiro na sociedade pelotense, a respeito de temas contemporâneos que compõem os conteúdos das componentes curriculares de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica.

Os títulos dos anteprojetos com os quais os alunos trabalharão com a pesquisa empírica são os seguintes:

TURMA A

- Formação cultural do Brasil e a utilização do “jeitinho”, de Roberto DaMatta, na adaptação do direito à realidade brasileira na cidade de Pelotas;
- As formas de governo em “Hamlet”, de Shakespeare, e no Brasil: percepção pelotense da democracia garantida pela Constituição Federal de 1988;
- O “Balcão”, de Manet, à luz do Direito de Família: a mediação como forma de solucionar conflitos;
- O movimento sindical no Brasil: surgimento, trajetória e regramentos atuais;
- Análise de uma ação de indenização por crime de racismo na comarca de Pelotas e a percepção da comunidade local sobre o tema;
- “Morte e Vida Severina”: cidadania, sustentabilidade e coleta de lixo pelos catadores na cidade de Pelotas;
- O direito à liberdade de expressão da imprensa no Ato Institucional n.º 5 (AI 5) e na Constituição Federal de 1988;

- Escolha do governante em “Macbeth”, de Shakespeare, e na Constituição Federal de 1988: a efetivação da democracia através do voto.

TURMA B

- Comparação dos direitos garantidos aos negros libertos no Brasil imperial com os direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal de 1988, na comunidade quilombola, em Pelotas;
- Adoção de menores por homossexuais na jurisprudência do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul;
- Guarda de menores por mães prostitutas no Direito de Família contemporâneo;
- Garantia dos direitos fundamentais aos pacientes de manicômios judiciários;
- Resolução judicial dos conflitos pertinentes aos crimes virtuais;
- A (in)eficácia da aplicação do art. 5º da Constituição Federal de 1988 na comunidade do bairro Nossa Senhora dos Navegantes I e II, na cidade de Pelotas;
- Direitos dos trabalhadores rurais assegurados na legislação brasileira e efetivados na colônia de Pelotas;
- Suspeição, impedimento e imparcialidade do juiz no direito brasileiro;
- Os limites da liberdade de imprensa televisiva e a lesão ao direito à imagem da pessoa física – estudo de caso na comarca de Pelotas.

TURMA C

- Violência doméstica: os fatores que contribuíram para o crime de homicídio cometido contra membro da família, pelas mulheres vítimas de violência doméstica que cumprem pena no presídio de Pelotas;
- Análise da propaganda de venda de telefonia móvel pela empresa Claro na cidade de Pelotas através do art. 37 do Código de Defesa do Consumidor;
- Os descendentes de pomeranos em São Lourenço do Sul e seus regramentos jurídicos;
- Regime de bens no casamento na Roma Antiga e no Código Civil brasileiro de 2002: percepção pelotense a respeito do tema;
- Cooperativa da penitenciária pelotense e sua influência sobre a ressocialização do preso na primeira década do Século XXI;
- Exercício ilegal da profissão jurídica do advogado em “O Mercador de Veneza”, de Shakespeare, e no sistema jurídico brasileiro atual;
- O direito à educação do homem e da mulher na Roma Antiga e na Constituição Federal de 1988;
- Ensino jurídico no ensino fundamental: o exercício da cidadania em uma escola de Pelotas.

⇒ 2ª, 3ª e 4ª etapas: atividade interdisciplinar entre as componentes curriculares

Da Metodologia Científica em Direito, Sociologia Jurídica e Antropologia Jurídica:

- Orientar os alunos no processo de pesquisa de campo, demonstrando como os dados colhidos em uma pesquisa de campo devem ser tabulados, codificados e digitados e como devem ser analisados;
- Propiciar aos alunos a reflexão analítica entre o arcabouço teórico apresentado em cada uma das componentes curriculares com os dados colhidos na pesquisa de campo;
- Proporcionar a democratização do conhecimento jurídico construído com o processo de pesquisa, junto à comunidade pelotense;

- Avaliar todo o processo da elaboração da pesquisa, desde a concretização das pesquisas de campo até sua defesa perante as bancas.

Da Informática:

- Propiciar aos alunos do curso de Direito os principais recursos desta componente, indispensáveis no manuseio de uma planilha estatística e de um editor de texto;
- Assessorar os alunos nos recursos utilizados para elaboração de fórmulas em uma planilha estatística e utilização de um editor de texto.

Da Estatística:

- Propiciar aos alunos conhecimentos mínimos em relação à utilização da estatística no processo de análise de dados de uma pesquisa quantitativa, conforme as demandas de cada uma das pesquisas;
- Introduzir os alunos a terminologia da estatística descritiva.

JUSTIFICATIVA

As investigações sociológicas e antropológicas não são utilizadas com frequência pelos juristas brasileiros, tendo em vista que os operadores do direito se preocupam efetivamente com aquilo que é ou seria considerado como a concepção oficial do sistema legal brasileiro – o direito estatal. No âmbito do ensino jurídico, tal entendimento se reflete na ênfase ao estudo da dogmática e leituras de códigos. Da mesma forma, a concretização da interdisciplinaridade não é uma constante em nossas faculdades.

A Faculdade Atlântico Sul, entretanto, entende que os profissionais desta área devem ter, como meta, a aproximação da norma à realidade social, através de uma visão ampla, crítica e questionadora do sistema jurídico-social brasileiro. Neste sentido, é de suma importância propiciar aos alunos do Curso de Direito o contato com a comunidade em que vivem, atuando como investigadores sociais, através da percepção de que o sistema jurídico tem um papel fundamental na concretização de princípios inerentes a uma organização social democrática e plural.

A compreensão interdisciplinar das ciências abre inúmeras possibilidades aos alunos de observar as mais diversas perspectivas de análise da norma jurídica. A reunião de diversas ciências a fim de alcançar a compreensão do objeto estudado permite a aproximação dos estudantes da realidade social, observando os fenômenos em suas manifestações cotidianas. A “pesquisa de gabinete” dá lugar às vivências concretas.

Quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada, torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existem na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar [...] quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida cotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo. A adição do conhecimento popular e do dia a dia não só fornece novos significados ao currículo, como também refresca os pontos de vista, uma vez que, frequentemente, reflecte interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares (BEANE, 2003, p. 07 e 97).

A visão mais ampla da formação e da função do sistema jurídico tem por base, nesta proposta de

atividade interdisciplinar, contribuições teóricas de autores como Boaventura de Sousa Santos, Norbert Rouland e Arnaldo Lemos Filho. Todos possuem uma compreensão do ordenamento jurídico que ultrapassa a mera aplicação formalista da norma, alcançando o cerne da vida cotidiana dos cidadãos. Suas obras são analisadas nas componentes curriculares de Metodologia Científica em Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica, respectivamente.

Boaventura de Sousa Santos entende que a revolução científica que hoje presenciamos deve ser vista sob o prisma social e não meramente técnico: “[...] o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2001a, p. 37). Daí a defesa pelo autor do desenvolvimento do *conhecimento-emancipação* (SANTOS, 2001b), aquele que é construído pelo estudante, através do raciocínio crítico, não dogmático e plural. Este autor foi utilizado pelos alunos-pesquisadores na elaboração dos anteprojetos de pesquisa jurídica, realizados na componente curricular de Metodologia Científica em Direito, os quais serão desenvolvidos neste semestre, a partir da presente proposta.

Da mesma forma que Santos (2001b), Norbert Rouland (2003) defende o *pluralismo jurídico*. O direito abrange não só o sistema jurídico estatal, mas também os regramentos criados e efetivados pela comunidade, em seu esforço por pacificação social. Regras estas localmente produzidas, conectadas com a realidade da comunidade que regulam, tendo, muitas vezes, características emancipatórias explícitas. Apesar dessas normas serem aplicadas no interior de um sistema de mercado que, por essência, é contraditório, são instrumentos necessários ao desenvolvimento da solidariedade social, ainda que de maneira frágil e incipiente.

Devemos reconhecer, a partir dessa compreensão mais ampla do Direito, que a conexão do campo jurídico com o do seu ensino abre possibilidades de mudanças nos pólos da racionalidade moderna (tal como definidas por ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 62-63), permitindo maior desenvolvimento da sua razão emancipatória.

Todas as sociedades tradicionais ou modernas, em graus diversos, são *sociologicamente* plurais, no sentido de se comporem de grupos secundários, com maior ou menor autonomia. [...] tudo se esclarece se admitirmos que a esse pluralismo sociológico corresponde inevitavelmente um pluralismo *jurídico* [...] A ordem jurídica estatal não é a única, como se crê e com muita frequência é ensinado: ela encima ordens jurídicas infra-estatais (as dos grupos secundários) ou se avizinha delas e se inclina diante das ordens jurídicas supra-estatais [...] Portanto, o pluralismo jurídico permite superar a problemática do Estado de direito ao afirmar que o Estado não tem o monopólio da produção do direito oficial. Para o antropólogo, a limitação jurídica do Estado não pode ser oriunda do próprio Estado, por intermédio de um direito cujo domínio ele conserva de todos os modos. No plano interno, ela vem mesmo da sociedade, da qual se deve reconhecer que produz sistemas de direito [...] Porém, mais ainda do que a constatação da pluralidade das ordens jurídicas, conta a da interação delas: essas ordens não são mônadas. Elas se enredam no funcionamento concreto dos diversos sistemas de regulação [...] (ROULAND, 2003, p. 173-174).

O livro utilizado na componente curricular de Sociologia Jurídica, *Sociologia Geral e do Direito* (LEMOS FILHO *et alii*, 2005) completará, juntamente com a obra citada acima, o arcabouço teórico básico para o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica. A segunda parte da obra encontra-se dividida em uma série de capítulos que versam sobre temas contemporâneos do direito, adaptáveis aos mais diversos temas propostos nos anteprojetos de pesquisa. Os autores fazem, da mesma forma que Rouland, referência ao pluralismo jurídico, como segue:

A Sociologia Jurídica, para tais autores, implica, portanto, a concepção de que as pessoas formulam o seu próprio direito, independentemente da existência ou não de um determinado ordenamento jurídico institucionalizado, criado por um Estado que se considera representante da vontade geral. Tal ramo das ciências humanas se encarrega, portanto, também de estudar o fenômeno do pluralismo jurídico, ou seja, as diversas formas de se criar e recriar, elaborar e reelaborar o direito, para além, portanto, do direito positivado (LEMOS FILHO *et alii*, 2005, p.

138).

A realidade plural da sociedade conduz ao pluralismo de seus regramentos jurídicos. O ensino jurídico deve contemplar essa questão e preparar seus estudantes para essa multiplicidade cultural existente em nossa comunidade. O contato direto com a sociedade pelotense é, conforme o exposto, primordial para instigar a vigilância epistemológica de nossos alunos em relação às componentes básicas, mas principalmente, para conectar seus conhecimentos com as componentes profissionais e práticas. Estas últimas estarão fornecendo as instruções teórico-práticas do funcionamento do ordenamento jurídico. De outro lado, os alunos, com um prévio diagnóstico da realidade social em que vivem, estarão refletindo como a sociedade percebe este ordenamento, como o recontextualiza e quais os desafios que os mesmos terão no futuro enquanto profissionais do direito.

Por fim, ressalte-se que a democratização do conhecimento (SANTOS, 2001a) é vital para a formação de uma sociedade realmente democrática. A aceitação do diferente, a percepção de que o direito abrange regramentos outros que não apenas os estatais, deve ser compartilhada com a própria comunidade sob análise. O retorno do conhecimento à sociedade está previsto em cada um dos anteprojetos apresentados, e será realizado das mais diversas formas: mesas redondas em associações de bairro, encontros em escolas do ensino fundamental e médio, mini-cursos em empresas, aulas compartilhadas com outros cursos, elaborações de cartilhas de direitos fundamentais aos temas desenvolvidos. Os alunos recontextualizarão pedagogicamente suas experiências e conhecimentos (conforme BERNSTEIN, 1998), no ato de compartilhar os resultados de suas pesquisas.

ORÇAMENTO DO PROJETO

Serviço/Unidade	Custo unidade	Total
130 crachás de identificação	R\$ 01,00	R\$ 130,00
130 certificados de 20h	R\$ 01,00	R\$ 130,00
06 certificados para os professores	R\$ 01,00	R\$ 06,00
07 horas aula Profª Ana Clara Correa Henning	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00
07 horas aula Profª Elis Rejane Heinemann Radmann	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00
07 horas aula Prof. João Alberto Rocha	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00
07 horas aula Profª Márcia Baltar	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00
07 horas aula Profª Maria Amélia Dias da Costa	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00
07 horas aula Prof. Paulo César Neves	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00
07 horas aula Prof. Augusto Amaral	R\$ 22 h/a	R\$ 154,00

Total do projeto R\$ 1.344,00

RESPONSÁVEIS PELO PROJETO	
TÍTULO	Ana Clara Correa Henning Especialista em Direito Comercial - UNISINOS Mestranda em Educação - UFPel Professora das componentes curriculares de Metodologia Científica em Direito (1º/2007 – Turmas A, B e C) e de Antropologia Jurídica (2º/2007 - Turmas A, B e C) Coordenadora Geral do projeto
TÍTULO	Elis Rejane Heinemann Radmann Especialista em Ciência Política - UFPEL Mestre em Ciência Política - UFRGS Professora da componente curricular de Sociologia Jurídica (Turma B) Coordenadora do projeto
TÍTULO	Maria Amélia Dias da Costa Mestre em Ciência Política - UFRGS Professora da componente curricular de Sociologia Jurídica (Turma C) Coordenadora do projeto
TÍTULO	Paulo César Neves Barboza Mestrando em Direito - UFSC Professor da componente curricular de Sociologia Jurídica (Turma B) Coordenador do projeto
COORD. DISCENTE	Serão escolhidos entre as monitorias voluntárias das componentes curriculares de Metodologia Científica em Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 07-80.</p> <p>BEANE, James A. Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática. Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 2, jul-dez, p. 91-110. 2003. <i>In</i>: www.curriculosemfronteiras.org, acessado em out.2006.</p> <p>BERNSTEIN, Basil. Pedagogia, Control Simbólico e Identidad. Madrid: Morata, 1998.</p> <p>ROULAND, Norbert. Nos Confins do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as Ciências. 12 ed. Porto: Afrontamento, 2001a.</p> <p>_____, Boaventura de Sousa. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. V. 1 – Para um Novo Senso Comum: a Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b</p>	

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONEXÕES ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA: RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA DE PESQUISA JURÍDICA DO CURSO DE DIREITO DA ANHANGUERA EDUCACIONAL/FACULDADE ATLÂNTICO SUL EM PELOTAS

MESTRANDA: Ana Clara Correa Henning

ORIENTADORA: Dra. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, maio de 2008.

PRIMEIRA PARTE

Entrega de folhas em branco para os entrevistados para que respondam, por escrito, a seguinte pergunta: “No ano passado (2007), nós desenvolvemos uma pesquisa que procurou associar o conhecimento teórico-jurídico com a prática social. Escreva o que considera mais significativo nessa experiência (prós e contras).”

SEGUNDA PARTE

Primeira pergunta:

Descrevam como foi desenvolvida a prática de vocês: iniciando com o anteprojeto até a conclusão da pesquisa e sua defesa perante a banca examinadora. Como vocês vêem essa prática pedagógica desenvolvida nos componentes curriculares de Metodologia da Ciência do Direito, Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica?

Segunda pergunta:

O que vocês acharam dessa prática (se foi boa ou se foi inovadora)?

Terceira pergunta:

Qual era o conceito de direito que vocês tinham quando entraram para a faculdade? Como vocês viam a relação entre a sociedade e o direito? Hoje, aquele conceito continua o mesmo? Se houve modificação, ela foi influenciada pela prática de

pesquisa? De acordo com o proposto pelos três professores envolvidos na prática de pesquisa, que conceito de direito eles procuraram construir com vocês?

Quarta pergunta:

Como vocês viram o papel do aluno nessa proposta? Vocês contribuíram para o desenvolvimento e avaliação dos conteúdos? A proposta de trabalho permitiu que vocês participassem das definições do conteúdo, do ritmo do desenvolvimento do conteúdo, da seqüência dos temas estudados e na avaliação?

Quinta pergunta:

Vocês conhecem o projeto pedagógico da Faculdade Atlântico Sul? Como é que vocês vêem a proposta da Faculdade, do currículo como um todo, sobre a relação entre teoria e prática e, especialmente, sobre a pesquisa de campo? Qual a importância da “cultura popular” dentro da sala de aula de vocês? Qual a utilidade em conectar a cultura erudita com a popular? Isso que vocês desenvolveram na pesquisa vocês aplicam, relacionam, com outros conhecimentos (nas salas de aula no terceiro semestre, nas dogmáticas)? Como é a receptividade dos professores e colegas no que tange aos temas pesquisados levados para o espaço da sala de aula? Isso é valorizado?

Sexta pergunta:

Como é que vocês perceberam a avaliação do trabalho que vocês fizeram? Vocês, na época, tinham conhecimento dos critérios de avaliação? Quais eram? E a avaliação neste semestre (relativa ao retorno à sociedade)?

Sétima pergunta:

Vocês já efetivaram este retorno do conhecimento jurídico para a sociedade? Como isso ocorreu? O que isso acrescentou ao conhecimento jurídico, à concepção de direito, à relação professor-aluno, à conexão dos conteúdos (teoria) com a realidade social (prática)? Se isso não ocorreu, vocês têm algum planejamento nesse sentido?

Oitava pergunta:

Existe alguma questão que eu não abordei e que vocês gostariam de comentar?

QUESTÃO ESCRITA - ALUNOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONEXÕES ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA: RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA DE PESQUISA JURÍDICA DO CURSO DE DIREITO DA ANHANGUERA EDUCACIONAL/FACULDADE ATLÂNTICO SUL EM PELOTAS

QUESTÃO ESCRITA - ALUNOS

MESTRANDA: Ana Clara Correa Henning

ORIENTADORA: Dra. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, maio de 2008.

No ano passado (2007), nós desenvolvemos uma pesquisa que procurou associar o conhecimento teórico-jurídico com a prática social. Escreva o que considera mais significativo nessa experiência (prós e contras).

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONEXÕES ENTRE CULTURA POPULAR E CULTURA ACADÊMICA: RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NA PRÁTICA DE PESQUISA JURÍDICA DO CURSO DE DIREITO DA ANHANGUERA EDUCACIONAL/FACULDADE ATLÂNTICO SUL EM PELOTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

MESTRANDA: Ana Clara Correa Henning

ORIENTADORA: Dra. Maria Cecília Lorea Leite

Pelotas, maio de 2008.

PRIMEIRA PERGUNTA

Descrevam como foi a experiência de realizar a prática pedagógica de pesquisa jurídica integrada com as disciplinas de Sociologia Jurídica e Antropologia Jurídica, especialmente de pesquisa de campo, entre agosto e dezembro de 2007 com alunos do segundo semestre do Curso de Direito.

O que vocês acham dessa prática? É possível trabalhar temas integrados na estrutura formalista do ensino jurídico?

SEGUNDA PERGUNTA

Qual era o conceito de direito que vocês tinham quando entraram para a faculdade? Como vocês viam a relação do direito com a sociedade? Que conceito de direito vocês procuraram construir com os alunos na prática analisada?

TERCEIRA PERGUNTA

Como vocês viram o papel do aluno nessa proposta?

QUARTA PERGUNTA

E o papel de vocês? Vocês estabeleceram o desenvolvimento e a avaliação dos conteúdos utilizados nos trabalhos? Determinaram o ritmo e a seqüência dos temas estudados?

QUINTA PERGUNTA

Vocês conhecem o projeto pedagógico da Faculdade Atlântico Sul? Como é que vocês vêem a proposta da relação entre teoria e prática? Qual a importância da “cultura popular” dentro da sala de aula de vocês? Existe utilidade em conectar a cultura erudita com a popular? Vocês aplicam os resultados das pesquisas dos alunos na sala de aula de vocês? Se sim, como é a receptividade dos alunos? E dos outros professores?

SEXTA PERGUNTA

Como vocês percebem a avaliação que foi feita no semestre passado? Os critérios de avaliação estavam bem explicitados para os alunos? Quais eram? E a avaliação deste semestre, no terceiro semestre do currículo – vocês acham ela válida? E justa?

SÉTIMA PERGUNTA

Como vocês vêem o retorno dos alunos à sociedade? É possível para um aluno do direito socializar o conhecimento jurídico?

OITAVA PERGUNTA

Como é que a gente resiste à educação mercadológica? Isso é possível?

MATRIZ CURRICULAR FACULDADE ATLÂNTICO SUL

FOLHA DA MATRIZ

PLANO DE ENSINO DE METODOLOGIA DA CIÊNCIA DO DIREITO



FACULDADE ATLÂNTICO SUL DE PELOTAS
CURSO DE DIREITO
PLANO DE ENSINO

Disciplina: Metodologia da Ciência do Direito	Semestre: 2007/1
Carga Horária: 02 h/a	Regime: Semestral
Pré-requisito(s): nenhum	
Número de turmas: 03	Turma: C
Turno: manhã	
Professor: Ana Clara Correa Henning	
Titulação: Especialista em Direito Comercial – UNISINOS. Mestranda em Educação – Fae/UFPel.	

1. EMENTA

Teoria do Conhecimento e Direito: paradigmas da ciência. Direito, pós-modernidade e ensino jurídico. Regras da ABNT para elaboração de textos científicos. Pesquisa em Direito: características, espécies, métodos. Etapas da Pesquisa: determinação do tema, levantamento de dados/bibliográfico, relatórios de leitura/fichamento, análise. Redação do Texto Jurídico: princípios, estrutura lógica. Monografias de Conclusão de Curso: anteprojeto de pesquisa, relação entre orientando e professor orientador, estrutura do trabalho monográfico, defesa perante a banca. Projetos de Extensão: elaboração e redação.

2. OBJETIVOS DA DISCIPLINA (gerais e específicos)

2.1 Objetivo Geral:

Analisar criticamente a pesquisa jurídica e o papel do Direito na sociedade contemporânea.

2.2 Objetivos Específicos:

- Correlacionar, através do incentivo aos alunos à adoção de uma visão crítica, a teoria do conhecimento do Direito;
- Delinear as características do Direito inserido na pós-modernidade e a relevância do ensino jurídico neste contexto;
- Estudar as especificidades da pesquisa jurídica e suas etapas;
- Construir textos jurídicos de acordo com as normas de elaboração de textos científicos da ABNT;
- Desenvolver estudo sobre a monografia de conclusão de curso jurídico e a sua defesa perante a banca;

3. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

3.1. Teoria do Conhecimento e Direito

- 3.1.1 Teoria positivista
- 3.1.2 Teoria crítica
- 3.1.3 Teoria pós-moderna

3.1.4 Razão instrumental e razão emancipatória

FONTES INDICADAS SOBRE A UNIDADE

BARZOTTO, Luis Fernando. *O Positivismo Jurídico Contemporâneo: uma Introdução a Kelsen, Ross e Hart*. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

COELHO, Fábio Ulhoa. *Para Entender Kelsen*. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 1997.

COELHO, Luiz Fernando. *Teoria Crítica do Direito*. Capítulo I – Preliminar Metodológico. 2 ed. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1991. p. 31-63.

HORKHEIMER, Max. *Teoria Crítica I*. São Paulo: Perspectiva, 2006.xxxxx

KELSEN, Hans. *Teoria Pura do Direito*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PONTO de Mutação. Direção: Bernt Capra. Produção: Adriana Cohen. Roteiro: Bernt Capra. Intérpretes: Liv Ulmann; Sam Waterston; John Heard. EUA: Lintschinger/Cohen Produtora, 1990. 1 fita de vídeo (115 min.), VHS, son., color.

SAGAN, Carl. *O Mundo Assombrado pelos Demônios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. V. 1 – Para um Novo Senso Comum: a Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

SGARBI, Adrian. *Clássicos da Teoria do Direito*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2006. p. 01-64.

X MEN. Direção: Bryan Singer. Produção: Lauren Shuller Donner e Ralph Winter. Roteiro: Tom DeSanto, David Hayter, Christopher McQuarrie, Bryan Singer, Ed Solomon e Joss Whedon. Intérpretes: Patrick Stewart, Ian McKellen, Famke Janssen, Hugh Jackman, Anna Paquin, Halle Berry. EUA: 20th Century Fox/Marvel Films, 1990. 1 fita de vídeo (105 min.), VHS, son., color.

3.2. Pós-modernidade e ensino jurídico

3.2.1 Ensino jurídico tradicional

3.2.2 Relação pedagógica

3.2.3 Desenvolvimento e conexão dos conteúdos com a realidade prática

3.2.4 Ensino jurídico e manifestações artísticas

FONTES INDICADAS SOBRE A UNIDADE

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 07-74, 97-189.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma Coisa de Cinema, uma Coisa de Educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Nunca Fomos Humanos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 09-75.

BEANE, James A. Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 2, jul-dez, p. 91-110. 2003. In: www.curriculosemfronteiras.org, acessado em out.2006.

FESTIM Diabólico (*Rope*). Direção: Alfred Hitchcock. Produção: Alfred Hitchcock e Sidney Bernstein. Roteiro: Hume Cronyn e Arthur Laurents, baseado em peça de Patrick Hamilton. Intérpretes: James Stewart, John Dall, Farley Granger. EUA: Warner Bros/Transatlantic Pictures, 1948. 1 fita de vídeo (80 min.), VHS, son., color.

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

KIPPER, Aline. O Discurso Jurídico na Sala de Aula: Convencimento de um Único Paradigma. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Ensino Jurídico: Para Que(m)?* Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 64-73.

LEITE, Maria Cecilia 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.

3.3. Regras da ABNT para elaboração de textos científicos

3.3.1 Elementos pré-textuais

3.3.2 Letra, margens, espaçamento, paginação, títulos e subtítulos

3.3.3 Citações e notas

3.3.4 Referências bibliográficas

FONTES INDICADAS SOBRE A UNIDADE

FACULDADE Atlântico Sul Pelotas. Orientações para a Apresentação de Trabalhos Acadêmicos. In: http://www.atlanticosul.edu.br/pel/downloads/Normas_para_Estrutura%20do_Trabalho_Cientifico.pdf. Acessado em fev.2007.

FURASTÉ, Pedro Augusto. *Normas Técnicas para o Trabalho Científico – Explicação das Normas da ABNT*. 13 ed. Porto Alegre: s. n., 2005.***

3.4. Pesquisa em Direito

3.4.1 Características

3.4.2 Espécies

3.4.3 Métodos

3.4.4 Etapas da pesquisa

FONTES INDICADAS SOBRE A UNIDADE

ECO, Humberto. *Como Se Faz Uma Tese*. 15 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MACEDO, Magda Helena Soares. *Manual de Metodologia da Pesquisa Jurídica*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.***

VENTURA, Deisy. *Monografia Jurídica: Uma Visão Prática*. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS

3.5. Monografia de conclusão de curso jurídico, anteprojetos de pesquisa jurídica e projetos de extensão

3.5.1 Monografia, dissertação e tese

3.5.2 Estrutura do trabalho monográfico

3.5.3 Anteprojeto de pesquisa

3.5.4 Projetos de extensão

FONTES INDICADAS SOBRE A UNIDADE

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Que É Método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. 16 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

JULGAMENTO de Nüremberg (*Nuremberg*). Direção: Yves Sinoneao. Roteiro: David W. Rintels. Intérpretes: Alec Baldwin, Brian Cox, Jill Hennessy, Michael Ironside, Christopher Plummer, David Maxwell-Fyfe, Max von Sydow, Matt Craven. Canadá/EUA: Alliance Atlantis Communications, British American Entertainment, Les Productions La Fête Inc., 2000. 1 fita de vídeo (140 min.), VHS, son., color.

MACEDO, Magda Helena Soares. *Manual de Metodologia da Pesquisa Jurídica*. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 2001.

VENTURA, Deisy. *Monografia Jurídica: Uma Visão Prática*. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

4. METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas desenvolvidas a partir dos saberes e experiências vivenciais dos alunos;
- Conexão do conhecimento jurídico com os demais ramos de conhecimento;
- Construção do conhecimento jurídico, fundamentado na prática social, em aulas debatidas com o grande grupo, preferencialmente a partir de textos anteriormente indicados;
- Aprofundamento dos conteúdos em pequenos grupos, através do diálogo e contraposição de entendimentos dos alunos e autores analisados;
- Recontextualização do conhecimento teórico na prática cotidiana dos alunos.

5. INTERDISCIPLINARIDADE e ENCADEAMENTO TEORIA/PRÁTICA (propostas a serem desenvolvidas)

6. AVALIAÇÃO

- Frequência e participação;
- Leituras prévias;
- Trabalhos em grupos e individuais;
- Provas dissertativas e objetivas;
- Produção textual;
- Elaboração de anteprojetos de pesquisa

7. CRONOGRAMA (conteúdos, avaliações e atividades complementares)

Atividade - Conteúdo Desenvolvido	Dia/mês Quinta, 08:00h
Análise e discussão do plano de ensino; Unidade 1. Teoria do Conhecimento e Direito.	01.março
Unidade 1. Teoria do Conhecimento e Direito	08.março
Unidade 1. Teoria do Conhecimento e Direito	15.março
Unidade 2. Direito, pós-modernidade e ensino jurídico	22.março
Unidade 2. Direito, pós-modernidade e ensino jurídico	29.março
Unidade 4. Pesquisa em Direito Organização dos grupos (até 8 alunos) para a elaboração do anteprojeto de pesquisa jurídica, conectando manifestações artístico-culturais à pesquisa em Direito e ao sistema jurídico. Entrega do material para os trabalhos	05.abril
Revisão do conteúdo para prova	12.abril
PROVA – 1º BIMESTRE	19.abril
Correção da prova.	26.abril
Unidade 4. Pesquisa em Direito	
Unidade 4. Pesquisa em Direito	03.maio
Unidade 4. Pesquisa em Direito	10.maio
Unidade 5. Monografia de conclusão de curso jurídico, anteprojetos de pesquisa jurídica e projetos de extensão	17.maio
Unidade 5. Monografia de conclusão de curso jurídico, anteprojetos de pesquisa jurídica e projetos de extensão	24.maio
Unidade 5. Monografia de conclusão de curso jurídico, anteprojetos de pesquisa jurídica e projetos de extensão	31.maio
Unidade 5. Monografia de conclusão de curso jurídico, anteprojetos de pesquisa jurídica e projetos de extensão	14.junho
AVALIAÇÃO – 2º BIMESTRE: entrega dos anteprojetos	21.junho
Revisão para a prova optativa	28.junho
OPTATIVA	05.julho
EXAME	12.julho

8. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

VENTURA, Deisy. *Monografia Jurídica: Uma Visão Prática*. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

PLANO DE ENSINO DE ANTROPOLOGIA JURÍDICA



FACULDADE ATLÂNTICO SUL DE PELOTAS
CURSO DE DIREITO
PLANO DE ENSINO

Disciplina: Antropologia Jurídica	Semestre: 2007/2
Carga Horária: 04 h/a	Regime: Semestral
Pré-requisito(s): História do Direito	
Número de turmas: 03	Turmas: A, B e C
Turno: Manhã (Turma C) e Noite (Turmas A e B)	
Professora: Ana Clara Correa Henning	
Titulação: Especialista em Direito Comercial – UNISINOS. Mestranda em Educação FaE/UFPel.	

2. EMENTA

Antropologia e história da Antropologia Jurídica. Estudo comparativo entre sociedades primitivas e o Estado Democrático de Direito. Aderência da Antropologia para o estudo das sociedades contemporâneas. Lendas e narrativas na formulação do universo cultural de um povo e seus efeitos na recepção das normas jurídico-antropológicas no Brasil. O índio e o negro na cultura brasileira e movimentos atuais de inclusão social na dimensão jurídica.

3. OBJETIVOS DA DISCIPLINA

2.1 Geral

Realizar análise crítica e histórica do desenvolvimento da Antropologia Jurídica e sua fundamental importância para a compreensão do Direito na atualidade.

2.2 Específicos

- Analisar os princípios antropológicos necessários à compreensão do direito;
- Desenvolver a consciência para a necessidade de um conhecimento teórico capaz de embasar a ação prática do futuro bacharel;
- Compreender a importância desses conteúdos para a formação ética, humana, social e política do discente;
- Destacar o papel do direito como ciência interdisciplinar capaz de interferir no contexto social;
- Produzir reflexão crítica tendo em vista a ordem jurídica e social, com base na formação antropológica da sociedade brasileira.

4. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Unidade 1. Antropologia e História da Antropologia Jurídica.

1.1 Noções Gerais de Antropologia.

1.2 Cultura.

1.3 Antropologia Jurídica e Cultura.

1.4 Desenvolvimento da Antropologia Cultural e da Antropologia Jurídica.

Unidade 2. Estudo Comparativo entre as Diversas Sociedades e o Estado Democrático de Direito.

2.1 Sociedades Primitivas?

2.2 Estado, Violência e Direito.

2.3 Antropologia Jurídica e Pluralidade de Direitos.

2.4 Antropologia Jurídica e Direitos Humanos.

Unidade 3. Formação Antropológica da Sociedade Brasileira e Sistema Jurídico Nacional.

3.1 As Três “Raças Tristes”?

3.2 Aparentamento do Estado no Brasil.

3.3 Cultura Brasileira e Sistema Jurídico.

3.4 Movimentos Jurídicos de Inclusão Social.

5. METODOLOGIA DE ENSINO

- Conexão do conhecimento antropológico-jurídico com os demais ramos de conhecimento;
- Construção do conhecimento jurídico-crítico através da fundamentação em seus reflexos na prática social, em aulas debatidas com o grande grupo, preferencialmente a partir de textos anteriormente indicados;
- Aprofundamento dos conteúdos em pequenos grupos, através do diálogo e contraposição de entendimentos dos alunos e autores analisados;
- Realização de pesquisa de campo, na cidade de Pelotas, a fim de possibilitar aos alunos a vivência concreta da pesquisa qualitativa, o conhecimento da realidade social local e a verificação da eficácia das leis e da aplicabilidade do pluralismo jurídico na contemporaneidade.

6. INTERDISCIPLINARIDADE e ENCADEAMENTO TEORIA/PRÁTICA (propostas a serem desenvolvidas)

- Aula compartilhada: Linguagem Jurídica e a Escola do Evolucionismo Cultural. Professor Márcio Andrade (Graduação em Letras).
- Aula compartilhada: Direitos Humanos e sua “Vocação de Universalidade” no Imaginário Social. Prof. Marcelo Apolinário (Doutorando em Direito).

- Aula compartilhada: Mediação em Direito de Família. Prof. Renato Duro Dias (Mestrando em Direito).
- Aula Compartilhada: Antropologia Jurídica e Organização Social Brasileira. Prof. Renato Varoto (Doutor em Direito).
- Pesquisa de campo, durante o segundo bimestre, compartilhada com a componente curricular de Sociologia Jurídica. Profs. Elis Radmann, Maria Amélia da Costa e Paulo César Barbosa.

7. AVALIAÇÃO

- Freqüência e participação;
- Leituras dos textos propostos para discussão em aula;
- Trabalhos em grupos;
- Provas objetivas e dissertativas;
- Pesquisa de campo.

8. CRONOGRAMA (conteúdos, avaliações e atividades complementares)

Atividade – Conteúdo desenvolvido	Dia/Mês quinta, 19h
Unidade 1. Antropologia e História da Antropologia Jurídica.	Agosto
Unidade 2. Estudo Comparativo entre as Diversas Sociedades e o Estado Democrático de Direito.	
Unidade 2. Estudo Comparativo entre as Diversas Sociedades e o Estado Democrático de Direito.	Agosto/Setembro
PRIMEIRA AVALIAÇÃO	28.setembro

Período Segunda Chamada	05.outubro
Unidade 3. Formação Antropológica da Sociedade Brasileira e Sistema Jurídico Nacional. Reuniões dos grupos de pesquisa.	Outubro/Novembro
Data limite para a entrega dos trabalhos de pesquisa.	20.novembro
Período Segunda Chamada	23.novembro
Aula Reforço Optativa	29.novembro
Optativas	30.novembro
Exames	07.dezembro

8. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ROULAND, Norbert. *Nos Confins do Direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, Malandros e Heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Produção: Debbie Allen, Steven Spielberg e Colin Wilson. Roteiro: David H. Franzoni. Intérpretes: Morgan Freeman, Nigel Hawthorne, Anthony Hopkins, Djimou Hounson, Matthew McConaughey. EUA: DreamWorks SKG/HBO, 1997. 1 fita de vídeo (154 min.), VHS, son., color.

ARANTES, Antônio Augusto. *O Que É Cultura Popular?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

ASSIER-ANDRIEU, Louis. *O Direito nas Sociedades Humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEZERRA, Marcos Otávio. *Corrupção: um estudo sobre poder público e relações pessoais no Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

COSTA, Cristina. *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2002. p. 106-108.

DAMATTA, Roberto. *O Que Faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FAORO, Raymundo. *Os Donos do Poder: formação do patronato político brasileiro*. 3 ed. São Paulo: Globo, 2001.

FREIRE, Gilberto. *Casa Grande e Senzala*.

GIANNOTTI, José Arthur. Durkheim: Vida e Obra. In: *Émile Durkheim – Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1978. p. V-XII.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 4 ed. Brasília: UnB, 1963.

LEMOS FILHO “et. al.” (org.). *Sociologia Geral e do Direito*. Campinas: Alínea, 2004.

LINTON, Ralph. *O Homem: uma introdução à antropologia*. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

MASCARO, Alysson Leandro. *Crítica da Legalidade e do Direito Brasileiro*. São Paulo: Quartier Latin, 2003.

MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural: Iniciação, Teoria e Temas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PRADO JR. Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. *Estrutura e Função nas Sociedades Primitivas*. Rio de Janeiro: Edições 70, s/d.

ROCHA, Everardo. *O Que É Etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense, 2006.

VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (org.). *Mediação, Cultura e Política*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

X MEN. Direção: Bryan Singer. Produção: Lauren Shuller Donner e Ralph Winter. Roteiro: Tom DeSanto, David Hayter, Christopher

McQuarrie, Bryan Singer, Ed Solomon e Joss Whedon. Intérpretes: Patrick Stewart, Ian McKellen, Famke Janssen, Hugh Jackman, Anna Paquin, Halle Berry. EUA: 20th Century Fox/Marvel Films, 1990. 1 fita de vídeo (105 min.), VHS, son., color.

PLANOS DE ENSINO DE SOCIOLOGIA JURÍDICA



FACULDADE ATLÂNTICO SUL DE PELOTAS
CURSO DE DIREITO
PLANO DE ENSINO

Disciplina: Sociologia Jurídica	Semestre: 2007/2
Carga Horária: 72 h/a	Regime: Semestral
Pré-requisito(s): Introdução ao Estudo do Direito	
Número de turmas: 01	
Professores: Paulo César Neves Barboza	Turma: A
Turno: Noite	

9. EMENTA

Sociologia e Sociologia do Direito. Contexto histórico da Sociologia do Direito. Quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito / Sociedade. Sociologia do Direito Natural. Abordagem marxista do Direito. Abordagem de Émile Durkheim. Abordagem Weberiana. Tendências contemporâneas em Sociologia do Direito.

10. OBJETIVOS DA DISCIPLINA (gerais e específicos)

Objetivo geral: Compreender o fenômeno jurídico, a partir da visão sociológica e desenvolver uma consciência crítico-reflexiva com foco nas práticas sociais e na dimensão jurídica pertinentes à realidade.

Objetivos específicos:

- ✓ Entender no processo histórico o papel social do Direito;
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento de uma consciência frente às questões sociais;
- ✓ Instigar o entendimento do papel da ciência sociológica e suas relações com a Ciência Jurídica.

11. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Unidade 1 – Introdução à Sociologia jurídica

- A sociologia como ciência.
- Sociologia e Sociologia do Direito.
- Contexto histórico da Sociologia do Direito.
- Quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito / Sociedade.
- Sociologia do Direito Natural.

Unidade 2 – O Clássico da Sociologia

- Abordagem marxista do Direito.
- Abordagem de Émile Durkheim.
- Abordagem Weberiana

Unidade 3 – Tendências contemporâneas em Sociologia do Direito.

- Direitos humanos;
- Violência;
- A globalização;
- O Poder;
- A mídia e a opinião pública;
- As mudanças sociais da Família e o direito;
- Direitos difusos e coletivos: o meio ambiente.
- O comportamento e o direito do consumidor.

12. METODOLOGIA DE ENSINO

- a) Aulas expositivas, dialogadas e debatidas;
- b) Realização de trabalhos em grupo e/ou individuais.
- c) Trabalhos de pesquisa.

13. INTERDISCIPLINARIDADE e ENCADEAMENTO TEORIA/PRÁTICA (propostas a serem desenvolvidas)

14. AVALIAÇÃO

- a) Prova escrita;
- b) Trabalhos em grupos e individuais;

15. CRONOGRAMA (conteúdos, avaliações e atividades complementares)

1º SEMESTRE/ 2007: 28 de fevereiro a 10 de julho				
AGOSTO	SETEMBRO DIA 26 PRIMEIRA AVALIAÇÃO	OUTUBRO	NOVEMBRO DIA 21 SEGUNDA AVALIAÇÃO DIA 26 PROVA OPTATIVA	DEZEMBRO DIA 10 EXAME

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FILHO, Arnaldo Lemos (et al.). **Sociologia Geral e do Direito**. Campinas, SP: Editora

Alínea, 2004.

SCURO NETO, Pedro. **Manual de sociologia geral e jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASSIER-ANDRIEU, Louis. **O Direito nas Sociedades Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização – As conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOUDON, Reymond. **Os Métodos em Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A Força do Direito*. IN: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. RJ: Bertand do Brasil, 1998.

CASTRO, Celso. **Sociologia Aplicada ao Direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de sociologia jurídica: você conhece?** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Newton; CHOFARD, Getúlio. **Sociologia criminal**. São Paulo: Rumo, 1995, v.2

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVY-BRUBL, Henri. **Sociologia do Direito**. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

MACHADO NETO, A. L. **Sociologia Jurídica** São Paulo: Saraiva, 1987.

RAMOS, Maria Helena Rauto (org.). **Metamorfoses Sociais e Políticas Urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do Direito**. São Paulo: RT, 2002.

SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim.(org.) **Sociologia e Direito: Textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.



FACULDADE ATLÂNTICO SUL DE PELOTAS
CURSO DE DIREITO
PLANO DE ENSINO

Disciplina: **Sociologia Jurídica**

Carga Horária: **72 h/a**

Pré-requisito(s): **Introdução ao Estudo do Direito**

Número de turmas: **01**

Professores: **Maria Amélia Soares Dias da Costa**

Bacharel em Direito

Mestre em Ciência Política UFRGS

Semestre: **2007/2**

Regime: **Semestral**

Turma: **01/C**

Turno: **Manhã**

16. EMENTA

Sociologia e Sociologia do Direito. Contexto histórico da Sociologia do Direito. Quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito / Sociedade. Sociologia do Direito Natural. Abordagem marxista do Direito. Abordagem de Émile Durkheim. Abordagem Weberiana. Tendências contemporâneas em Sociologia do Direito.

17. OBJETIVOS DA DISCIPLINA (gerais e específicos)

Objetivo geral: Compreender o fenômeno jurídico, a partir da visão sociológica e desenvolver uma consciência crítico-reflexiva com foco nas práticas sociais e na dimensão jurídica pertinentes à realidade.

Objetivos específicos:

- ✓ Entender no processo histórico o papel social do Direito;
- ✓ Possibilitar o desenvolvimento de uma consciência frente às questões sociais;
- ✓ Instigar o entendimento do papel da ciência sociológica e suas relações com a Ciência Jurídica.

18. CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS

Unidade 1 – Introdução à Sociologia jurídica

- A sociologia como ciência.
- Sociologia e Sociologia do Direito.
- Contexto histórico da Sociologia do Direito.
- Quadros teóricos referenciais para o estudo da relação Direito / Sociedade.
- Sociologia do Direito Natural.

Unidade 2 – O Clássico da Sociologia

- Abordagem marxista do Direito.
- Abordagem de Émile Durkheim.
- Abordagem Weberiana

Unidade 3 – Tendências contemporâneas em Sociologia do Direito.

- Direitos humanos;
- Violência;
- A globalização;
- O Poder;
- A mídia e a opinião pública;
- As mudanças sociais da Família e o direito;
- Direitos difusos e coletivos: o meio ambiente.
- O comportamento e o direito do consumidor.

19. METODOLOGIA DE ENSINO

- a) Aulas expositivas, dialogadas e debatidas;
- b) Realização de trabalhos em grupo e/ou individuais.
- c) Trabalhos de pesquisa.

20. INTERDISCIPLINARIDADE e ENCADEAMENTO TEORIA/PRÁTICA (propostas a serem desenvolvidas)

21. AVALIAÇÃO

- a) Prova escrita;
- b) Trabalhos em grupos e individuais;
- c) Freqüência e participação.

22. CRONOGRAMA (conteúdos, avaliações e atividades complementares)

Atividade	Período/ data
Desenvolvimento das unidades I e II	Primeiro bimestre
1ª Avaliação turma A	24/09/2007
Desenvolvimento da unidade III	Segundo bimestre
2ª Avaliação turma A	12/11/2007
Optativa turma A	30/11/2007
Exame turma A	7/12/2007

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FILHO, Arnaldo Lemos (et al.). **Sociologia Geral e do Direito**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

SCURO NETO, Pedro. **Manual de sociologia geral e jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ASSIER-ANDRIEU, Louis. **O Direito nas Sociedades Humanas**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização – As conseqüências Humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BOUDON, Reymond. **Os Métodos em Sociologia**. São Paulo: Ática, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *A Força do Direito*. IN: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. RJ: Bertand do Brasil, 1998.

CASTRO, Celso. **Sociologia Aplicada ao Direito**. São Paulo: Atlas, 2001.

CAVALIERI FILHO, Sérgio. **Programa de sociologia jurídica: você conhece?** Rio de Janeiro: Forense, 2003.

DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FERNANDES, Newton; CHOFARD, Getúlio. **Sociologia criminal**. São Paulo: Rumo, 1995, v.2

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÉVY-BRUBL, Henri. **Sociologia do Direito**. São Paulo: Martin Fontes, 1997.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia Crítica – Alternativas de Mudanças**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MACHADO NETO, A. L. **Sociologia Jurídica** São Paulo: Saraiva, 1987.

RAMOS, Maria Helena Rauto (org.). **Metamorfoses Sociais e Políticas Urbanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de sociologia Jurídica: introdução a uma leitura externa do Direito**. São Paulo: RT, 2002.

SOUTO, Cláudio e FALCÃO, Joaquim.(org.) **Sociologia e Direito: Textos básicos para a disciplina de sociologia jurídica**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

DOCUMENTOS RELACIONADOS COM O GRUPO ENSINO JURÍDICO

ANHANGUERA EDUCACIONAL/FACULDADE ATLÂNTICO SUL PELOTAS
CURSO DE DIREITO
METODOLOGIA CIENTÍFICA DO DIREITO
Prof. Ana Clara Correa Henning

A FAREWELL TO KINGS

When they turn the pages of history
When these days have passed long ago
Will they read of us with sadness
For the seeds that we let grow?
We turned our gaze
From the castles in the distance
Eyes cast down
On the path of least resistance

Cities full of hatred, fear and lies
Withered hearts and cruel, tormented eyes
Scheming demons dressed in kingly guise
Beating down the multitude and
Scoffing at the wise

The hypocrites are slandering
The sacred Halls of Truth
Ancient nobles showering
Their bitterness on youth
Can't we find the minds that made us strong?
Can't we learn to feel what's right
And what's wrong?
What's wrong?

Cities full of hatred, fear and lies
Withered hearts and cruel, tormented eyes
Scheming demons dressed in kingly guise
Beating down the multitude and
Scoffing at the wise
Can't we raise our eyes and make a start?
Can't we find the minds to lead us
Closer to the heart?

UM ADEUS AOS REIS

Quando virarem as páginas da história

Quando estes dias já tiverem passado há muito tempo
As pessoas irão ler sobre nós com tristeza
Pelas sementes que deixamos crescer
Desviamos nosso olhar
Dos castelos nas distâncias
Olhos abatidos
No caminho da menor resistência

Cidades cheias de ódio
Medo e mentiras
Corações reacionários
E olhos cruelmente atormentados
Demônios conspiradores
Vestidos como monarcas
Massacrando a multidão
E zombando dos sábios

Os hipócritas estão difamando
As salas sagradas da verdade
Nobres anciões estão descarregando
As suas mágoas na juventude
Será que não podemos encontrar
Os propósitos que nos ensinaram a ser fortes
Será que não podemos aprender
O que é certo ou errado?

Cidades cheias de ódio
Medo e mentiras
Corações murchos
E olhos cruelmente atormentados
Demônios intrigantes
Vestidos como monarcas
Massacrando a multidão
E zombando dos sábios
Será que não podemos olhar para frente
E recomeçar?
Será que não podemos encontrar propósitos
Que nos levem mais próximos ao coração?

Fonte: <http://www.lyricstime.com/rush-a-farewell-to-kings-lyrics.html>, acessado em março de 2007.



Faculdades Atlântico Sul

Rio Grande: Rua Aquidaban, 714 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96.200-480 - (53) 3231-9680
 Rua 24 de Maio, 532 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96200-970 - (53) 3035-1133
 Av. Rheingantz, 91 - Pq. Res. Coelho - Rio Grande/RS - CEP: 96202-210 - (53) 3035-2111
 Pelotas: Av. Fernando Osório, 2301/2209 - TrêsVendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-005
 (53) 3321-5533 / (53) 3321-5501

www.atlanticosul.edu.br



“Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes na Prática Jurídica Contemporânea

A. Há autonomia e oportunidade para reivindicação de seus direitos e deveres dentro da instituição?

- (1) nunca
- (2) às vezes
- (3) freqüentemente
- (4) sempre
- (5) não sabe
- (6) não opinou

B. O professor trás para a sala de aula exemplos do dia-a-dia relacionando com a matéria?

- (1) nunca
- (2) às vezes
- (3) freqüentemente
- (4) sempre
- (5) não sabe
- (6) não opinou

C. Com que freqüência o professor te dá à liberdade de questionar a maneira como o conteúdo é apresentado?

- (1) nunca
- (2) às vezes
- (3) freqüentemente
- (4) sempre
- (5) não sabe
- (6) não opinou

D. Você sente necessidade de organização dos estudantes em diretório acadêmico (ou diretório central) para representação e defesa dos seus interesses?

- (1) sim
- (2) não
- (3) não sabe
- (4) não opinou

E. A faculdade te influencia em uma determinada linha de pensamento jurídico?

- (1) sim
- (2) não
- (3) não sabe

(4) não opinou

F. Avalie o grau de interesse de participação de seus colegas na sala de aula:

- (1) muito interessados
- (2) interessados
- (3) razoavelmente interessados
- (4) pouco interessados
- (5) não sabe
- (6) não opinou

G. Como faz para esclarecer suas dúvidas pertinentes a matéria dada em sala de aula?

- (1) diretamente com o professor
- (2) livros, internet
- (3) não sabe
- (4) com o monitor
- (5) auxílio de colegas, grupos de estudo
- (6) não opinou

H. Que tipo de formação acadêmica você acredita que o curso de direito deve oferecer:

- (1) humanista
- (2) tecnicista
- (3) não sabe
- (4) não opinou

I. Em sua opinião o direito é:

- (1) punição
- (2) lei escrita
- (3) pacificação entre as partes
- (4) não sabe
- (5) justiça
- (6) não opinou

Sócio-econômico:

J. Sexo:

- (1) Feminino
- (2) Masculino

K. Qual a sua idade?

- (1) 18 a 24 anos
- (2) 25 a 34 anos
- (3) acima de 75 anos
- (4) 35 a 44 anos
- (5) 45 a 54 anos
- (6) 55 a 64 anos

DOCUMENTOS RELACIONADOS COM O GRUPO MEDIAÇÃO EM DIREITO DE
FAMÍLIA

O BALCÃO



Faculdades Atlântico Sul

Rio Grande: Rua Aquidaban, 714 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96.200-480 - (53) 3231-9680
 Rua 24 de Maio, 532 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96200-970 - (53) 3035-1133
 Av. Rheingantz, 91 - Pq. Res. Coelho - Rio Grande/RS - CEP: 96202-210 - (53) 3035-2111
 Pelotas: Av. Fernando Osório, 2301/2209 - TrêsVendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-005
 (53) 3321-5533 / (53) 3321-5501

www.atlanticosul.edu.br



“Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes na Prática Jurídica Contemporânea

NÚMERO:

ENDEREÇO:

Sexo:

(1) Masculino

(2) Feminino

1. Qual a sua idade?

(1) 18 a 24 anos (3) 35 a 44 anos (5) 55 a 64 anos

(2) 25 a 34 anos (4) 45 a 54 anos (6) 65 a 74 anos (7

)Acima de 75 anos

2. O Sr. estudou/ estuda?

(1) Analfabeto

(5) 2º Grau completo

(2) 1º Grau (até quarta)

(6) Superior incompleto

(3) 1º Grau (acima quinta)

(7) Superior completo

(4) 2º Grau incompleto

(99) Não informou

3. Qual a renda familiar? (Em salários mínimos SM/BR)

(1) 1 a 2 SM

(3) 6 a 10 SM

(5) + 20 SM

(2) 3 a 5 SM

(4) 11 a 20 SM

(99) Não sabe / não

informou

4. Qual a sua
profissão? _____

5. (Estimulada sem cartão) E qual a situação do seu trabalho, o Sr.(a) é...

(1) Dona de casa
biscateiro/ trab. p/ conta

(8) Autônomo/

(2) Aposentado/ pensionista
empresário/ comerciante

(9) Empregador/

(3) Estudante/ estagiário

(10) Profissional liberal

- (4) Funcionário público procura emp
 (5) Agricultor/ pescador procura emprego
 (6) Empregado/ func. com carteira qual? _____
 (7) Empregado/ func. sem carteira
- (11) Afastado trab./ não
 (12) Desempregado/
 (13) Outro,
 (99) Não informou

6. O Sr. Relaciona o Direito com:

- (1) Lei Escrita
 (2) Punição
 (99) Não informou
- (3) Justiça
 (4) Convivência Pacífica

7. O Sr. já ouviu falar de uma nova proposta de resolver os problemas familiares sem ação judicial, mais conhecida como Mediação?

- (1) SIM (Continue na QUESTÃO 8)
 (2) NÃO (Vá para QUESTÃO 11)

8. Conheceu a Mediação de que forma?

- (1) Livros, Revistas e Jornais Amigos
 (2) Rádio ou Televisão

 (3) Internet
- (4) Familiares e
 (5) Outro, qual?
 (99) Não informou

9. Procuraria a Mediação para solucionar um problema familiar?

- (1) SIM. Por quê?
 (1) Acessível à todos (Mediador)
 (3) Mais barato custaria
 (5) Solução rápida
 (7) Menos desgastante novo
- (2) NÃO. Por quê?
 (2) Difícil acesso
 (4) Não sabe quanto
 (6) Inseguro / Informal
 (8) Não confia / Método

- (9) Todas as alternativas
alternativas
- (10) Todas as
alternativas
- (11) Outro, qual? _____ (12) Outro,
qual? _____
- (99) Não informou

**10. Em nossa cidade, onde procurou ou procuraria pela
Medição Familiar?**

- (1) Justiça Estadual, do Trabalho ou Federal (7) Psicólogo
- (2) Tribunal de Mediação e Arbitragem (8) Assistente
Social
- (3) Defensoria Pública (9)
Autoridade Religiosa
- (4) Assistências Judiciárias (10) Vizinho
- (5) Delegacia da Mulher (11) Outro,
qual? _____
- (6) Advogado (99) Não
informou

**11. Gostaria de participar de um Seminário sobre Mediação
Familiar, um evento onde alunos, professores e especialistas
ministrarão palestras sobre o tema, permitindo assim que um
número maior de cidadãos passem a conhecer esta alternativa de
solução de conflitos.**

- (1) SIM
(2) NÃO
- Endereço:
-

DOCUMENTOS RELACIONADOS COM O GRUPO DELEGACIA DA MULHER

AS RESPIGADEIRAS



Faculdades Atlântico Sul

Rio Grande: Rua Aquidaban, 714 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96.200-480 - (53) 3231-9680
 Rua 24 de Maio, 532 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96200-970 - (53) 3035-1133
 Av. Rheingantz, 91 - Pq. Res. Coelho - Rio Grande/RS - CEP: 96202-210 - (53) 3035-2111
 Pelotas: Av. Fernando Osório, 2301/2209 - TrêsVendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-005
 (53) 3321-5533 / (53) 3321-5501

www.atlanticosul.edu.br



“Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes na Prática Jurídica Contemporânea

Grupo: Violência Doméstica

QUESTIONÁRIO

1) Quem foi o agressor?

- Pai
- Irmão
- Marido
- Filho
- Amigo
- Outros, quem? _____
- Não opinou

2) Há quanto tempo vocês convivem juntos?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 15 anos
- Acima de 15 anos
- Não sei
- Não opinou

3) Qual à frequência da agressão?

- Frequentemente
- De vez em quando
- Uma única vez
- Não sei
- Não opinou

4) De que forma foi à agressão?

- Arma de fogo
- Arma branca (faca)
- Violência física apenas com a força
- Violência com bastão, ferro ou madeira
- Violência psicológica
- Outros, qual? _____
- Não sei
- Não opinou

5) Houve reação de sua parte?

- Sim
 Não
 Não sei
 Não opinou
- 6) Se houve, de que maneira foi?**
- Física com arma de fogo
 Física apenas com força
 Violência com bastão, ferro ou madeira
 Psicológica
 Não sei
 Não opinou
- 7) Na agressão existe violência sexual?**
- Sim
 Não
 Não sei
 Não opinou
- 8) Você possui filhos com o agressor?**
- Sim
 Não
 Não opinou
- 9) Quantos filhos?**
- 1 a 4 filhos
 2 a 5 filhos
 Acima de 5 filhos
 Não opinou
- 10) Essa agressão abrange outros membros da família?**
- Sim
 Não
 Não sei
 Não opinou
- 11) Você, apesar da violência, vai continuar com o agressor?**
- Sim
 Não
 Não sei
 Não opinou
- 12) Quais os fatores que a levam continuar com o agressor?**
- Financeiro
 Sentimental
 Medo
 Estabilidade para os filhos
 Outros, qual? _____
 Não sei
 Não opinou

13) Quantas vezes você já denunciou o agressor?

- 1 vez
- 2 vezes
- 3 vezes
- Acima de 3 vezes
- Não sei
- Não opinou

14) O que você espera da Delegacia da Mulher em relação a sua denúncia?

- Punição ao agressor
- Intimidação do agressor
- Mudança no comportamento do agressor
- Não sei
- Não opinou

15) A delegacia está atendendo às suas expectativas?

- Sim
- Não, o que falta? _____
- Não sei
- Não opinou

16) Após a 1º denuncia, a Delegacia solucionou seu problema?

- Sim
- Não
- Não sei
- Não opinou

17) Como você caracteriza o serviço prestado pela Delegacia da Mulher?

- Bom
- Ruim
- Regular
- Ótimo
- Péssimo
- Não sei
- Não opinou

18) Você acha que a Delegacia da Mulher é divulgada para a sociedade?

- Sim
- Não, a maioria das pessoas não sabem que existe
- Apenas algumas pessoas sabem que existe
- Necessita ser mais divulgada
- Não sei
- Não opinou

19) Como você ficou sabendo da existência da Delegacia da Mulher?

- TV
- Jornal
- Rádio
- Amigos
- Órgão público
- Outros meios
- Não sei
- Não opinou

20) Qual a sua idade?

- 18 a 24 anos
- 25 a 34 anos
- 35 a 44 anos
- 45 a 54 anos
- 55 a 64 anos
- 65 a 74 anos
- Acima de 75 anos
- Não opinou

21) A Sr^a. estudou / estuda?

- Analfabeto
- 1º grau (até quarta)
- 1º grau (acima quinta)
- 2º grau incompleto
- 2º grau completo
- Superior incompleto
- Superior completo
- Não informou

22) Qual a renda familiar?

- 1 a 2 SM
- 3 a 5 SM
- 6 a 10 SM
- 11 a 20 SM
- + 20 SM
- Não sabe / não informou

23) Qual a sua profissão?

- Dona de casa
- Funcionária pública
- Empregada / func. sem carteira
- Empregada / func. com carteira
- Empregadora / empresária / comerciante
- Aposentada / pensionista
- Agricultora / pescadora
- Estudante / estagiária
- Autônomo / biscoiteira / trab. por conta
- Profissional liberal
- Desempregada / procura emprego
- Não informou

() Outro, qual? _____



Faculdades Atlântico Sul

Rio Grande: Rua Aquidaban, 714 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96.200-480 - (53) 3231-9680
 Rua 24 de Maio, 532 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96200-970 - (53) 3035-1133
 Av. Rheingantz, 91 - Pq. Res. Coelho - Rio Grande/RS - CEP: 96202-210 - (53) 3035-2111
 Pelotas: Av. Fernando Osório, 2301/2209 - TrêsVendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-005
 (53) 3321-5533 / (53) 3321-5501

www.atlanticosul.edu.br



“Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes na Prática Jurídica Contemporânea

Grupo: Violência Doméstica

ENTREVISTA

NOME: _____

1. Em média quantas mulheres vêm até a delegacia por semana?
2. Essas mulheres vêm acompanhadas? Com quem?
3. Elas vêm por vontade própria ou por influência de alguém?
4. Quem é o agressor na maioria das vezes?
5. Além da agressão as mulheres outros membros da família são agredidos?
6. Além da agressão física existe denuncia em relação à agressão psicológica?
7. Quando a vítima faz a denuncia ela possui a intenção de punir o agressor?
8. As vítimas costumam comparecer aqui mais de uma vez?
9. As mulheres que vem aqui são distinguidas por classe social?
10. Em sua opinião estas mulheres realmente são vítimas? Existe alguma exceção?
11. Que argumentos são utilizados por estas mulheres para relatar os fatos ocorridos?
12. Estas mulheres costumam retirar a ocorrência?
13. Existe certo medo das vítimas delatar o ocorrido?
14. Estas mulheres têm conhecimento dos seus direitos?
15. A partir da 1º ocorrência qual a providencia tomada pela Delegacia da mulher?

16. A partir da lei Maria da Penha o número de ocorrências aumentou?
17. Que tipo de auxílio é prestado a estas vítimas por parte da Delegacia da Mulher? E de que forma isso ocorre?
18. Quando o agressor é o pai e esposo da vítima, qual é a medida adotada para solucionar o caso?
19. Além do auxílio jurídico quais as outras ciências utilizadas?
20. Em sua opinião os serviços prestados pela Delegacia da Mulher atingem o índice de 100% em eficácia? Por quê?
21. Na maioria dos casos em que a vítima procura a Delegacia da Mulher nota-se alguma mudança na vida desta pessoa, ou seja, o processo tem o efeito esperado a estas mulheres?
22. O atendimento prestado pela Delegacia da Mulher é dado de uma forma integral?
23. Existe um acompanhamento às vítimas após a conclusão do processo? Qual?
24. Existe um serviço prestado aos filhos destas vítimas, sendo os mesmos vítimas ou não?

FOLDER MARIA DA PENHA

DOCUMENTOS RELACIONADOS COM O GRUPO NAVEGANTES II

MEDIDA POR MEDIDA



Faculdades Atlântico Sul

Rio Grande: Rua Aquidaban, 714 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96.200-480 - (53) 3231-9680
 Rua 24 de Maio, 532 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96200-970 - (53) 3035-1133
 Av. Rheingantz, 91 - Pq. Res. Coelho - Rio Grande/RS - CEP: 96202-210 - (53) 3035-2111
 Pelotas: Av. Fernando Osório, 2301/2209 - TrêsVendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-005
 (53) 3321-5533 / (53) 3321-5501

www.atlanticosul.edu.br



“Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes na Prática Jurídica Contemporânea

Nº DO QUESTIONÁRIO:	Nº DO SETOR
DATA: / / 2007	Nº DA QUADRA
BAIRRO:	Nº DO QUARTEIRÃO
NOME DO ALUNO:	

1. O(A) Sr.(a) conhece o conteúdo da Constituição Federativa do Brasil?

(1) sim (2) não (77) N.S. (99) N.I.

2. O(A) Sr.(a) sabe para que serve a Constituição Federal?

(1) sim (2) não (77) N.S. (99) N.I.

3. O(A) Sr.(a) tem conhecimento que a Constituição Federal garante uma vida decente, como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social?

(1) sim, conhece todos

(2) conhece alguns, quais? _____

(3) não conhece

4. Com o seu salário, quais destas opções o(a) Sr.(a) consegue manter?

4.1. Alimentação da família (1) sim (2) não

4.2. Lazer da família (1) sim (2) não

4.3. Vestuário da família (1) sim (2) não

4.4. Saúde da família (1) sim (2) não

4.5. Educação da família (1) sim (2) não

5. Qual a nota de 0 a 10 que o Sr.(a) dá aos programas do Governo Federal como Bolsa Família e Bolsa Escola?

_____ nota

5.1. Por quê? _____

13. E qual a situação do seu trabalho? O(A) Sr.(a) é:

- (1) Dona de casa
- (2) Aposentado/ pensionista
- (3) Estudante/ estagiário
- (4) Funcionário público
- (5) Agricultor/ pescador
- (6) Empregado/ func. com carteira
- (7) Empregado/ func. sem carteira
- (8) Autônomo/ biscateiro/ trab. p/ conta
- (9) Empregador/ empresário/ comerciante
- (10) Profissional liberal
- (11) Afastado trab./ não procura emp.
- (12) Desempregado/ procura emprego
- (13) Outro, qual? _____
- (99) Não informou

DOCUMENTOS RELACIONADOS COM O GRUPO QUILOMBOLAS

ANHANGUERA EDUCACIONAL/FACULDADE ATLÂNTICO SUL PELOTAS
CURSO DE DIREITO
METODOLOGIA CIENTÍFICA DO DIREITO
Prof. Ana Clara Correa Henning

DESPEJO NA FAVELA

Adoniran Barbosa

Quando o oficial de justiça chegou
Lá na favela
E contra o seu desejo
Entregou pra seu Narciso
Um aviso, uma ordem de despejo
Assinada "Seu Doutor"
Assim dizia a petição:
"Dentro de dez dias quero a favela vazia
E os barracos todos no chão"
É uma ordem superior
ô, ô, ô, ô, meu senhor
É uma ordem superior
Não tem nada não, seu doutor
Não tem nada não
Amanhã mesmo vou deixar meu barracão
Não tem nada não
Vou sair daqui
Pra não ouvir o ronco do trator
Pra mim não tem problema
Em qualquer canto eu me arrumo
De qualquer jeito eu me ajeto
Depois, o que eu tenho é tão pouco
Minha mudança é tão pequena
Que cabe no bolso de trás
Mas essa gente aí
Como é que faz?
ô, ô, ô, ô, meu senhor
Essa gente aí
Como é que faz?

Fonte: http://www.mpbnet.com.br/musicos/adoniran.barbosa/letras/despejo_na_favela.htm,
acessado em março de 2007.



Faculdades Atlântico Sul

Rio Grande: Rua Aquidaban, 714 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96.200-480 - (53) 3231-9680
 Rua 24 de Maio, 532 - Centro - Rio Grande/RS - CEP: 96200-970 - (53) 3035-1133
 Av. Rheingantz, 91 - Pq. Res. Coelho - Rio Grande/RS - CEP: 96202-210 - (53) 3035-2111
 Pelotas: Av. Fernando Osório, 2301/2209 - TrêsVendas - Pelotas/RS - CEP: 96055-005
 (53) 3321-5533 / (53) 3321-5501

www.atlanticosul.edu.br



“Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes na Prática Jurídica Contemporânea

Nome Entrevistado(a)

Endereço:

- 1) O Sr.(a) sente-se satisfeito com os bens materiais que possuem ? O que o Sr.(a) acha que poderia melhorar?
- 2) Em sua opinião a sua vida é boa?
- 3) O Sr.(a) tem conhecimento sobre direito de propriedade? O que o Sr.(a) sabe?
- 4) A propriedade onde o Sr.(a) mora é escriturada em seu nome?
- 5) O que seus parentes mais antigos contaram para o Sr. (a) a respeito da escravidão?
- 6) Qual sua definição de Direito?
- 7) Quanto tempo vive na propriedade
- 8) Os jovens estudam?
- 9) Qual a sua religião?
- 10) O Sr.(a) tem algum conhecimento da política publica do Quilombo?

Perfil Sócio Econômico:

Idade:

Escolaridade:

Renda:

Profissão:

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)