



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Estudo Avançados Multidisciplinares - CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH
Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania

LUCIANA LOMBAS BELMONTE AMARAL

**DESAFIOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO:
um estudo a partir das representações sociais do estudante de direito**

**BRASÍLIA - DF
2017**

LUCIANA LOMBAS BELMONTE AMARAL

**DESAFIOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO:
um estudo a partir das representações sociais do estudante de direito**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania do Programa de Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UNB).

Área de Concentração: Direitos humanos e Cidadania

Linha de Pesquisa: Educação em direitos humanos e cultura de paz

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa

**BRASÍLIA - DF
2017**

LUCIANA LOMBAS BELMONTE AMARAL

**DESAFIOS À EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ENSINO JURÍDICO:
um estudo a partir das representações sociais do estudante de direito**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania do Programa de Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) do Centro de Estudos Multidisciplinares (CEAM) da Universidade de Brasília (UNB).

Área de Concentração: Direitos Humanos e Cidadania

Linha de Pesquisa: Educação em direitos humanos e cultura de paz

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa

Brasília, julho de 2017.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Nair Heloísa Bicalho de Sousa (UNB-PPGDH – Presidente)

Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior (UNB-PPGDH)

Prof. Dr. José Humberto de Góes Junior (UFG)

Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa (UNB-PPGDH) (Suplente)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos cinco amores de minha vida:

À minha filha Luiza, por todos os momentos em que estive ausente. Minha pequenina, que esteve comigo desde os primeiros momentos de minhas reflexões neste percurso do mestrado. Ainda em meu ventre, compartilhava comigo as alegrias, ansiedades, dúvidas e inquietações sobre duas experiências grandiosas vividas ao mesmo tempo: ser mãe e ser pesquisadora. Trouxe leveza quando foi preciso; com seu sorriso, palavras novas e cantigas, iluminou os dias que pareciam ser mais difíceis.

Ao meu esposo Alberto, meu companheiro de vida. Por todo amor, incentivo, entusiasmo e parceria vivenciados nos últimos (quase) dez anos. Adiante, vislumbro muitos outros anos de felicidades, trocas de conhecimentos e vivências juntos. Sou grata por ter seu amor e admirada pelo parceiro e pai que se torna a cada dia. Seu apoio e compreensão foram fundamentais para me manter firme neste propósito acadêmico.

À minha mãe Maria Luiza, por ser o meu exemplo de mulher, mãe e filha. Desde sempre, enche-me de orgulho por sua capacidade de superar os momentos mais difíceis e de se aprimorar em tudo que faz. Por seu amor e dedicação, cumpro esta jornada certa de que o primeiro passo foi incentivado ao vê-la ser o que é: uma grande mulher.

Ao meu irmão Leonardo, pelo carinho, compreensão e entusiasmo compartilhados nessas últimas décadas e pela relação de amizade e de admiração que temos fortalecido a cada ano.

Ao meu sobrinho Gustavo, pelos dias de alegrias que vivenciamos juntos e por todos os beijinhos e abraços carinhosos recebidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha professora e orientadora Nair Heloísa Bicalho de Sousa pelos inestimáveis aprendizados e incentivos durante toda a minha jornada no mestrado. Seu apoio, carinho e atenção foram essenciais para prosseguir nessa trajetória duplamente desafiadora, que é ser mãe e ser pesquisadora. As ideias sobre educação em direitos humanos que busco desenvolver neste trabalho são fortalecidas a partir de nossa convivência juntas, em suas aulas e em nossos encontros de orientação. Para além das reflexões teóricas que aprendi, essa experiência me proporcionou compreender a importância do afeto na educação.

Aos professores e aos colegas do PPGDH pela troca de conhecimentos e vivências compartilhadas durante todo esse percurso. Em especial, agradeço ao professor José Geraldo de Sousa Junior pelos aprendizados em sua disciplina “direito achado na rua”, realizada no programa de pós-graduação em direito da UnB, mas também pelo apoio e incentivo em minha trajetória acadêmica.

Às professoras Maria Stela Grossi Porto e Mariza Veloso Motta Santos pelos aprendizados na disciplina de ‘sociologia das representações sociais’, realizada no programa de pós-graduação em sociologia da UnB, bem como pelas valiosas sugestões de leituras para aprofundamento da minha pesquisa.

Aos professores Alexandre Bernardino Costa e José Humberto de Góes Junior pelas importantes contribuições ao meu trabalho há época da banca de qualificação, que me auxiliaram a aprofundar a reflexão sobre o ensino jurídico brasileiro.

À instituição privada de ensino superior em que realizei a pesquisa de campo. Aos funcionários, aos professores e ao coordenador do curso de direito pela atenção, presteza e receptividade, aspectos que foram fundamentais ao trabalho de campo. De maneira especial, agradeço a todos os estudantes que, gentis e atenciosos, compartilharam comigo um pouco de suas experiências de vida.

Aos funcionários da biblioteca e da portaria do UniCEUB (*Campus* Taguatinga) pela gentileza e presteza durante os diversos meses de estudos na biblioteca.

Aos estudantes com quem compartilhei ideias e vivenciei diferentes experiências ao longo dos meus cinco anos de docência no curso de direito.

Pertence verdadeiramente ao seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatual; mas, exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. [...] A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere através de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a esta aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela. (AGAMBEN, 2009, p. 58).

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação é investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico. As representações sociais do estudante de direito sobre a formação universitária no curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal constituem o ponto de partida teórico-metodológico desta investigação. As ideias, valores e crenças que os estudantes de direito compartilham sobre essa formação universitária são os norteadores da análise, que prestigia a abordagem sociológica das representações sociais. Os objetivos específicos da pesquisa são: a) realizar a análise crítica do papel da universidade, do ensino jurídico nos cursos de direito brasileiros e a sua articulação com os significados do direito; b) estudar as principais concepções teóricas e normativas dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, contextualizando a importância dessa última à formação universitária do estudante de direito; c) analisar as concepções teórico-metodológicas das representações sociais no que tange as suas origens históricas, desafios e possíveis aproximações com o pensamento foucaultiano; d) realizar a pesquisa de campo, utilizando-se das técnicas metodológicas de observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e grupo focal para investigar as representações sociais sobre a formação universitária de estudantes de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. A pesquisa de campo foi realizada entre os meses de outubro a dezembro de 2016 e considerou a observação da vivência dos estudantes dentro de sala de aula em nove diferentes disciplinas do 9º e 10º semestres do curso de direito, as entrevistas com sete estudantes do 9º e 10º semestres, duas professoras e o coordenador do curso de direito e, por fim, o grupo focal composto por cinco estudantes. Para o tratamento dos dados empíricos foi observada a proposta da análise de conteúdo em Guerra (2010). Nesse percurso analítico, que é influenciado pela pesquisa etnográfica, foram construídas narrativas dos sujeitos da pesquisa para aprofundamento da compreensão sociológica. Os resultados da análise foram subdivididos estrategicamente em duas diferentes etapas, sendo a primeira voltada às representações sociais do estudante de direito sobre a formação universitária e a segunda, aos desafios da educação em direitos humanos no ensino jurídico. A abordagem sociológica das representações sociais se mostrou um valioso aporte teórico-metodológico desta pesquisa uma vez que possibilitou identificar blocos de sentido (e de oposição) em relação às ideias, crenças e valores compartilhados pelos estudantes de direito. A partilha de determinadas visões de mundo sobre a formação universitária que vivenciam sugere a afirmação simbólica entre os estudantes, o que, por sua vez, consolida a pertença social do “mundo do direito”. As relações entre o saber e o poder, bem como a multiplicidade de redes e níveis - sujeitos, instituições, saberes, discursos e práticas sociais - que se articulam às representações sociais dos estudantes de direito foram analisadas a partir do pensamento de Foucault. Os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico não se limitam ao vivenciado no curso de direito. O modelo conservador e individualista, que está presente no ensino jurídico, é corroborado por diferentes sujeitos e instituições sociais, obstaculizando o desenvolvimento do perfil crítico e humanista do estudante de direito. A práxis do ensino jurídico, que, inclusive se mostra “ausente” em diversos aspectos da formação universitária do estudante, consolida essa postura, na contramão da transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em direitos humanos; ensino jurídico; representações sociais; formação universitária; o poder e o saber jurídico.

ABSTRACT

The general objective of this thesis is to investigate the challenges to education in human rights in legal education. The social representations of the law student on university education in a private institution of higher education of the Distrito Federal constitute the methodological-theoretical starting point of this investigation. The ideas, values and beliefs that the law students share about university education are the guiding analysis, which is based in the sociological approach of social representations. The specific objectives of this research are: a) perform critical analysis of the role of the university, of the legal education courses in Brazilian law and your connection with the meanings of the right; b) study the main theoretical concepts and standards of human rights and human rights education, the importance of this last context to the formation of the university law student; c) analyze the theoretical-methodological conceptions of social representations regarding their historical origins, challenges and possible approaches with the Foucault's thinking; d) conduct field research, using methodological techniques of participant observation, field journal, semi-structured interviews and focus group to investigate the social representations about the University education of students of a private institution of higher education of the Distrito Federal. The fieldwork was conducted between the months of October to December 2016 and considered the note of the experience of the students inside the classroom in nine different disciplines of the 9th and 10th semesters of law school, interviews with seven students of the 9th and 10th semesters, two teachers and the coordinator of the course of law and finally, the focal group consisting of five students. For the treatment of the empirical data was observed the proposal content analysis in Guerra (2010). In this course, which is influenced by ethnographic research, were built of the narratives of the search for deeper sociological understanding. The results of the analysis were divided strategically in two different stages, the first being devoted to social representations of law student on the University education and the second, to the challenges of human rights education in legal education. The sociological approach of social representations proved a valuable methodological-theoretical contribution of this research since it made it possible to identify blocks of sense (and opposition) in relation to ideas, beliefs and values shared by law students. The sharing of certain world views on university education suggests the symbolic affirmation among students, which consolidates the social membership of the "world of law". The relationship between knowledge and power, as well as the multiplicity of networks and levels-subject, institutions, knowledge, discourse and social practices-working the social representations of the law students were analyzed from the Foucault's thinking. The challenges to education in human rights legal education are not limited to experience in the course of law. The conservative and individualistic model, which is present in legal education, is corroborated by different subjects and social institutions, hindering the development of the critical and humanistic profile of the student of law. The praxis of legal education, which is even "absent" in several aspects of the student's university education, consolidates this position, contrary to social transformation.

KEYWORDS: Human rights education; legal education; social representations; university education; the power and legal knowledge.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DADOS DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL – 2017.....	118
TABELA 2 – DISCIPLINAS E METODOLOGIAS – 2017.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU:	Advocacia Geral da União
BCE:	Biblioteca Central da UnB
CAPES:	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENSUP:	Censo da Educação Superior
CES:	Câmara de Educação Superior (MEC)
CNE:	Câmara Nacional de Educação (MEC)
DPU:	Defensoria Pública da União
DNEDH:	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
DUDH:	Declaração Universal dos Direitos Humanos
IDH:	Índice de Desenvolvimento Humano (PNUD)
IES:	Instituição de Ensino Superior
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB
MEC:	Ministério da Educação
MP:	Ministério Público
OAB:	Ordem dos Advogados do Brasil
OEA:	Organização dos Estados Americanos
ONU:	Organização das Nações Unidas
PMEDH:	Programa Mundial para educação em direitos humanos (ONU)
PNDH:	Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE:	Plano Nacional de Educação
PNEDH:	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEDH:	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD:	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ONU)
PPGDH:	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (UnB)
SCIELO:	Scientific Electronic Library Online
SERES:	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (MEC)
STJ:	Superior Tribunal de Justiça
TJDFT:	Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios
UNB:	Universidade de Brasília
UW I-TECH:	University of Washington Institute of Technology

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A UNIVERSIDADE, O ENSINO JURÍDICO E O DIREITO	32
2.1 O que é a universidade? Os saberes privilegiados, o conhecimento e o poder	33
2.2 Os cursos de direito no Brasil: retrospectiva e crítica	41
2.3 A chamada “crise” do ensino jurídico brasileiro: crise para quem?	48
2.4 O ensino jurídico e o direito: um círculo vicioso	52
3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	57
3.1 Para além do imaginário oficializado, da perspectiva estritamente normativa e pós-violatória dos direitos humanos	58
<i>3.1.1 Limitações da Declaração Universal de Direitos Humanos: por uma aceção não hegemônica de direitos humanos</i>	<i>58</i>
<i>3.1.2 O imaginário oficializado e a ênfase ao viés normativo pós-violatório dos direitos humanos.....</i>	<i>64</i>
<i>3.1.3 Trajetórias possíveis a partir das reflexões de David Sanchez Rubio: a revalorização do contexto sócio-histórico, a emancipação e as sentimentalidades.....</i>	<i>67</i>
3.2 Educação em direitos humanos: os delineamentos teóricos e as políticas públicas nacionais que apontam para necessária formação do estudante de direito	70
<i>3.2.1 As premissas teóricas da educação em direitos humanos: uma pedagogia para construção de sujeitos pluridimensionais</i>	<i>70</i>
<i>3.2.2 Os delineamentos normativos e as políticas públicas nacionais sobre a educação em direitos humanos.....</i>	<i>76</i>
4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O CONTEXTO HISTÓRICO, OS DELINEAMENTOS TEÓRICOS E OS DESAFIOS NA PESQUISA DE CAMPO	81
4.1 As representações em Durkheim: origens, aproximações e distanciamentos em relação à teoria de Moscovici.....	84
4.2 A história das Representações sociais desde Moscovici, as contribuições teóricas em Jodelet e outras reflexões contemporâneas sobre o tema	89
4.3 As representações sociais como aporte teórico-metodológico da pesquisa: reflexões sobre alguns de seus desafios, os necessários recortes e a questão da complexidade ...	96

4.4 Aproximações teóricas entre as representações sociais e o pensamento foucaultiano: possibilidades para a compreensão do mundo empírico.....	105
5 O CAMPO: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO E A APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS	112
5.1 A pesquisa qualitativa: a sua importância para a pesquisa social e a adequação ao estudo das representações sociais	113
5.2 A observação participante, as notas do diário de campo e outras técnicas de coleta de dados	116
5.3 A delimitação do campo de estudo	119
5.4 Escolha metodológica e objeto de estudo.....	121
5.5 Os aspectos éticos da pesquisa	123
5.6 O processo analítico desta pesquisa: organização de dados, transcrição e análise de conteúdo.....	125
5.7 Relatos da primeira experiência como pesquisadora: algumas impressões do campus, o relacionamento com os porteiros e outros.....	129
5.8 Conhecendo os (as) estudantes, os (as) professores (as) e as aulas de algumas disciplinas do 9º e 10º semestre do curso de direito.....	134
5.8.1 <i>As flores que encontrei no campo</i>	141
5.8.1.1 Jacinto	141
5.8.1.2 Anis	145
5.8.1.3 Lisianto.....	149
5.8.1.4 Amarflis.....	153
5.8.1.5 Caliantra	157
5.8.1.6 Jasmim.....	163
5.8.1.7 Flor de Lótus	168
5.8.1.8 Sálvia, Clívia, Vinca, Lupino e Lírio	175
5.8.2 <i>Entrevista com o coordenador do curso de direito</i>	183
5.8.3 <i>Entrevista com a professora de direitos humanos</i>	188
5.8.4 <i>Entrevista com a professora de direito da criança e do adolescente</i>.....	193
5.8.5 <i>Vivências em algumas aulas do 9º e 10º semestres do curso de direito</i>.....	199
5.9 A análise da pesquisa de campo	206
5.9.1 <i>A primeira etapa: as representações sociais dos estudantes de direito sobre a formação universitária</i>	206

5.9.1.1 Para além dos muros da universidade: a família, as redes sociais digitais e os estágios na formação universitária do estudante	207
5.9.1.1.1 “Meu deus, eu criei uma filha pra defender bandido”: a família e o cotidiano familiar do estudante de direito.....	208
5.9.1.1.2 “É uma máfia do direito”: as redes sociais digitais como forma de (re) dimensionamento da hierarquia professor-estudante e outras considerações	224
5.9.1.1.3 “Cala a boca, na boa, cala a boca, quem é você?”: as relações de estágio dos estudantes, o aprendizado do direito pela prática, a assimilação da hierarquia e da anestesia	237
5.9.1.2 “O mundo do direito”: o rompimento com o senso comum, um status social e o poder do saber jurídico.....	249
5.9.1.3 “Vixe, essa daí é uma pergunta que eu ainda... o que que é direito?”: Direito como organização social e regulação normativa.....	261
5.9.1.4 “O professor sabe, o estudante não sabe nada. É um aluno”: A hierarquia dos professores, o medo dos estudantes e a relação professor-estudante	274
5.9.1.5 Direitos humanos: a inerência, os outros e uma unanimidade	281
5.9.2 <i>A segunda etapa: que desafios à educação em direitos humanos no curso de direito despontam a partir das representações sociais?</i>	289
CONCLUSÕES.....	303
REFERÊNCIAS	307
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS	327
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRUPO FOCAL.....	328
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES.....	329
APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES.....	333
APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	337
APÊNDICE F – MINHAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTE E DE PROFESSORA DO CURSO DE DIREITO	343

1 INTRODUÇÃO

Eu não sou feminista porque eu acho que a ideia do movimento deles é muito pobre. Talvez a origem dele, não, mas eu acho que eles fizeram muito mal pra mulher no Senado. Nós, mulheres, hoje, a gente tem todas as nossas funções, que a gente tinha antigamente, que é cuidar do lar, ser uma boa esposa, saber cozinhar, limpar, lavar, bordar... todas essas funções, a gente ainda tem e tem a obrigação com os filhos, só que agora a gente tem que trabalhar fora. Então, assim, esse movimento, ele... foi muito ruim pra nós, mulheres. Aí você vem e olha o outro movimento do gay, movimento do negro, movimento do... e cadê a maioria? Ninguém tá preocupado em governar pra maioria. Aí você que é branco, você que é classe média, você que é trabalhador, você que é homem... você se lascou, né? Porque nenhuma política te atende, mas você é a maioria. Aí esse socialismo... Ele vem com esse discurso de vamos ser iguais, vamos ser... mas, na verdade, quando eles botam em prática, eles tão segregando mais só com discurso bonito, porque aqui isso gera um ódio entre a... esses núcleos, porque a maioria tá começando a odiar essas minorias.

A fala acima é de Amarílis.

Amarílis é uma jovem estudante do curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. Tem 24 anos, mora em um bairro considerado nobre da cidade. Está no 10º semestre. Fala em tom baixo de voz; porta-se de um jeito delicado. No dia que nos conhecemos, ela estava abraçada com seu namorado e ambos conversavam com Caliandra em frente a uma das salas do 10º semestre do curso de direito no período noturno.

No dia da entrevista, demonstrava timidez e fazia pouco contato visual comigo. Lançava o seu olhar para cima enquanto falava, hesitava em alguns momentos. Hesitação que demonstrava certa vigilância nas palavras. No decorrer da entrevista, Amarílis parecia se sentir mais à vontade para desenvolver as suas ideias, embora mantivesse pouco contato visual. Na última metade da entrevista, demonstrava uma vontade de desabafar algo que a incomodava. Era sobre os direitos humanos.

Antes de ingressar no curso de direito, Amarílis cursava relações internacionais. Gostava muito de seu curso, porém a abertura ao mercado de trabalho era algo que se preocupava. Do segundo ao terceiro semestre, resolveu trocar de curso, optando pelo curso de direito. Ainda hoje, diz preferir o curso anterior, mas acredita que seu futuro será melhor com

o diploma do direito. É que no direito *you can do anything that an internationalist can do*¹.

Acumula em seu currículo muitas experiências profissionais de estágio. Fez estágio no escritório imobiliário de seu pai, na Secretaria de Saúde, num escritório de advocacia com atuação em direito eleitoral e no STJ. Disse ter gostado de todas as atividades, mas que, com seu pai, era mais difícil. *Então, eu era tipo faz tudo lá. E tem sempre esse peso de ser o pai, né? (...) Mas foi bom pra aprender a receber ordens. Avaliou como muito frustrante sua experiência no escritório de advocacia. Segundo a estudante, seu chefe era muito bipolar. Disse, em tom de riso, que sofreu bastante e que chegou a ficar até doente, o que acabou sendo motivo de sua saída desse estágio. Apesar do estresse que passou, ela entende que foi bom, inclusive para seu amadurecimento profissional.*

Afirma que o objetivo do curso de direito da instituição que está matriculada é *criar bons advogados*. Para a estudante, o *foco* do curso depende da instituição. A UnB, por exemplo, seria mais voltada a *criar* magistrados e pesquisadores na área. Na instituição que cursa, haveria um foco total na advocacia para a formação de profissionais preparados para o mundo da OAB e de muitos processos. *Uma Brasília bem judicializada, né?*

Amarílis acredita que um dos pontos positivos do curso de direito é a possibilidade de se tornar uma pessoa mais esperta. Fazendo expressões faciais, diz que o curso de direito ensina aos estudantes a não serem enganados. Para ela, as pessoas a respeitam mais por ser formada em direito. *Elas têm mais medo de te dar um calote, de... “ah, aquela pessoa sabe o que ela tá falando. Ele estuda”*. O curso de direito seria completo na área de conhecimento, auxiliando na preparação de várias atividades. A respeito dos pontos negativos, a estudante, incluindo-se na fala, afirma que os advogados são ensinados a ser sempre céticos. Entre os fatos e a lei, é essa última que vale mais. *A lei é cega, né?*

Ao explicar o que é ser ensinada a ser cética, a estudante relembra sua experiência na defesa da monografia. Seu tema versava sobre a tortura omissiva, que é cometida pelos policiais, delegados e promotores de justiça. Em sua monografia, concluiu que a lei específica que garante uma menor pena a esses agentes que cometem crime de tortura é inconstitucional. Escolheu esse tema por causa de um professor da graduação, numa das aulas das disciplinas específicas de direito penal.

¹ O uso de itálico nesta introdução servirá para destacar frases e palavras ditas, na íntegra, pela estudante.

No entanto, não foi fácil ter escolhido esse tema. Amarílis acabou discutindo muito com seu pai sobre isso. Segundo ela, seu pai tem uma visão muito prática do direito, que é contrária ao que ela aprende na instituição. Fazendo expressão com as mãos como se abrisse aspas, *nós somos legalistas, né?* Em sua leitura, essa visão prática de seu pai encontra empecilhos na lei. Para ele, a penalização desses agentes acabaria prejudicando a atividade policial. Numa das discussões sobre isso, a estudante revela que seu pai lhe lançava um exemplo horrível, um cenário fictício de violência com sua própria mãe. *Ah, se fosse a sua mãe que fosse sequestrada, você não ia querer que o delegado deixasse o agente torturar o cara?* Seu pai não participou de sua banca de defesa de monografia. Ela mesma não o deixou ir. *Ele é muito crítico. E ele faz direito, então é por isso.* Seu pai também estuda na mesma instituição e cursa o 6º semestre do curso de direito.

Ao falar sobre o exame da OAB, disse que tanto a instituição, como o seu pai fazem muita pressão. Relembra que seu pai não gosta nem um pouco de ficar pagando a taxa do exame da OAB. Passou nesse exame sem precisar fazer cursinho. Comprou vídeo-aulas só de revisão pela internet, que abordavam os dez pontos mais importantes de cada disciplina. Disse que foi tranquilo passar e que, a partir do nono semestre, os estudantes já *incorporaram* alguns princípios do direito. Para ela, isso ajuda a compreender o que querem dizer as normas e as questões das provas.

Conseguiu *passar* nos cinco primeiros semestres do curso de direito *sem fazer muito esforço*. Às vezes, *sem abrir uma doutrina*, sem se atualizar sobre o mundo. Entende que melhorou da metade do curso em diante e atribui essa mudança a sua maturidade, pois precisaria encontrar um emprego para não viver à custa do pai. A entrada de seu pai no curso também contribuiu para motivá-la bastante, pois teria alguém para debater os assuntos do curso. Além disso, o curso ter ficado menos filosófico e mais prático foi mais uma motivação para estudar.

Amarílis acredita que definir os direitos humanos é uma tarefa difícil. Após uma breve pausa, diz que os direitos humanos estão interligados ao direito natural do homem. *Aquilo que é essencial pro homem viver*. Noutra ocasião em diante, repete que são direitos do homem. Além da vida e da liberdade de ir e vir, a liberdade de expressão seriam os direitos humanos mais importantes a zelar. Demonstrando certa hesitação, afirma que os direitos humanos também têm a ver com adquirir seus próprios bens a partir do trabalho. Sua hesitação estava relacionada ao fato de me alertar que essa é uma ideia *um pouco mais capitalista*.

Em outros momentos seguintes, Amarílis fala sobre o capitalismo e interesses a ele vinculados. O termo capitalismo surge espontaneamente de sua fala, como se ela identificasse nos direitos humanos algumas linhas de oposição entre ambos. Percebi em sua fala uma vontade, ainda que hesitante, de desabafar algo que lhe incomodava quanto aos direitos humanos. Ela queria me falar “algumas coisas”. Em seguida, num tom mais incisivo, fala sobre o socialismo, criticando-o e compreendendo que os *direitos de minorias* seriam *medidas típicas desses governos*. Sua fala seguinte é aquela que inaugura esta Introdução.

Cursou a disciplina de direitos humanos no semestre anterior. Disse que não gostou de cursá-la e que nada acrescentou em sua vida. *Me fez até nem querer estudar mais*. Amarílis acredita que os direitos humanos são muito utópicos, apesar de saber que existem e que são necessários. Disse que conseguiu enxergar que os direitos humanos não são só *defesa de bandido*, mas que defende também *os honestos*. No entanto, noutras falas seguintes, ela titubeia. Para a estudante, o excesso de defesa assídua a *algumas classes*, a exemplo do sistema carcerário, faz com que os direitos humanos fiquem *um pouco direito de bandido*. A estudante diz não entender como se deixa um *inocente* morrer nos hospitais enquanto as pessoas se preocupam com aqueles que infringiram a lei. Entende que o problema carcerário no Brasil não tem como ser resolvido facilmente e que as discussões sobre isso são chatas. *Fica parecendo que você tá estudando a filosofia*. Em seu entender, os direitos humanos são utópicos porque a sociedade não está desenvolvida o suficiente; diz que não estará viva para presenciar esse desenvolvimento.

Entre os principais responsáveis pela proteção de direitos humanos, Amarílis menciona os universitários que, *com esses ideais*, querem mudar o mundo. A estudante, porém, não se inclui nessa fala. São os outros universitários, não ela. Em alguns momentos anteriores da entrevista, a estudante disse que até gostaria de mudar o mundo, mas sente não ter forças para fazer isso. Como essa tarefa é muito complicada, crê que as pessoas podem melhorar *o que tá perto da gente*.

Amarílis é uma das milhares de estudantes que estão no curso de direito em instituição privada de ensino superior do Brasil.

A narrativa de Amarílis sinaliza para um ponto convergente: há uma descrença quanto à possibilidade de transformação social. A visão pessimista de mundo constitui base norteadora de sua fala. Ainda que seja uma jovem de 24 anos de idade e tenha muita vida à frente, a estudante já sucumbe à desesperança, à impossibilidade de mudanças, ao

reconhecimento (assimilado) de impotência. Há até universitários que queiram mudar o mundo, mas esse não é o caso dela. Em sua leitura, o idealizar é inviável.

Amarílis, que estava no 10º semestre do curso de direito em novembro de 2016, fecha o ciclo de sua experiência universitária para ingressar na vida plenamente adulta, cidadã e profissional. Iniciará um novo ciclo já cansada, sem fôlego e sem esperanças. Não havendo estímulos e incentivos para perseverar, possivelmente, iniciará seu percurso profissional nas atividades jurídicas, acreditando já estar vencida. Mas não é só. O que vivenciou nesse percurso foi o suficiente para que aprendesse a seguir ordens, que respeitasse hierarquias. Em sua leitura, o sofrimento é necessário para o amadurecimento profissional, seja com o pai-chefe, seja com o chefe *bipolar* do estágio. A operacionalização da vida profissional é anestésica. Há de se reproduzir sem doer, operar sem sentir.

O termo “criar” (“criar bons advogados”) que utiliza para descrever os objetivos do curso de direito que vivencia parece revelar significados muito além de simples palavras. Pode ser que esse criar nada tenha a ver com criação, criatividade. Ao contrário, pode sinalizar uma relação verticalizada entre curso de direito e a estudante, tal como existe no poder familiar que parece estar familiarizada, uma relação de pai (que manda) e filha (que obedece).

Ver uma “Brasília bem judicializada” é, antes, aceitar o litígio, o “enfrentamento” judicial como pressupostos de sua futura atuação profissional em detrimento de conciliações e mediações sociais. Nessa toada, são aguardadas muitas pilhas de processos em cima da mesa e uma constante preparação para embates nos Tribunais. Os dissensos não servem para serem compreendidos, mas, sim, prontamente combatidos numa beligerância judicial.

Chama a atenção na narrativa de Amarílis não apenas a falta de identificação com outros, mas com ela mesma. A fala que inaugura esta introdução demonstra que ela, como mulher, acaba por assimilar um discurso que obstaculiza a sua própria autonomia e o reconhecimento de sua identidade como mulher. Não houve erro de transcrição em sua fala. Em reiterados momentos, ainda que falasse de mulheres, de movimentos feministas, de direitos humanos e dela mesma, curiosamente, ela se utiliza de expressões masculinizadas: “deles”, “você que é homem... você se lascou, né?”, direitos do homem, “ele estuda”, etc.

Escolhi a fala de Amarílis para introduzir as reflexões propostas por este estudo não por ser ela uma representante das falas de todos os demais estudantes de direito que são sujeitos nesta pesquisa. Embora os estudantes compartilhem ideias, crenças e valores em

comum, que fortalecem uma pertença social, não os considero iguais e nem todos expuseram ideias idênticas às de Amarílis. Escolhi-a por sua espontaneidade ao fim da entrevista, por sua necessidade de me falar “coisas” e, também por isso, ter sido a entrevista mais desafiadora que vivenciei em minha trajetória de pesquisa de campo. Acredito que esse desabafo de Amarílis tenha a ver com a circunstância de ela ver em mim, por eu estar cursando o mestrado em direitos humanos (e cidadania), uma militante de direitos humanos, talvez uma socialista. Ouvir tudo que a estudante tinha a dizer sobre os direitos humanos foi crucial para reforçar a linha de pensamento que trilha ao longo desta pesquisa.

Para além de outros valiosos aprendizados que tive ao longo de minha trajetória como pesquisadora iniciante, estar com Amarílis foi essencial. Michael Apple, Wayne Au e Luís Gandin (2011) já haviam assinalado a importância de se conhecer – antes de contrapor, combater e rechaçar – os posicionamentos considerados mais conservadores, isto é, que contestam a visão de pluralidade de sujeitos. É fundamental compreender como o pensamento hegemônico consegue fluir com tanta facilidade, ter tanta adesão entre sujeitos. Há de se desvendar o porquê de tamanho fascínio e assimilação de posições mais conservadoras e não plurais. Foi com base no meu constante aprendizado sobre a educação em direitos humanos que me apoiiei nos momentos mais desafiadores desta pesquisa. Tenho aprendido que é crucial ouvir para restabelecer de pontes de diálogos com vista à consolidação de uma cultura de direitos humanos.

Embora Amarílis traga em suas narrativas aspectos que remetam a diferentes dimensões de análise, as preocupações desta pesquisa se voltam à sua experiência formativa no ensino jurídico do curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. Suas falas demonstram o porquê da necessidade de que o ensino jurídico contemple uma educação em direitos humanos.

É preciso que todos nós nos preocupemos com Amarílis e com os outros milhares de jovens que se formam a cada ano nos cursos de direito no Brasil.

A postura teórica que norteia esta pesquisa prestigia a semeadura de futuros cidadãos críticos e atuantes pela via da defesa intransigente dos direitos humanos. O ensino jurídico necessita contemplar uma educação formadora de consciência crítica aos estudantes de direito, seja em razão da necessária formação como sujeito e cidadão, seja pelas importantes funções sociais que irão desempenhar profissionalmente. O exercício de futuros cargos no sistema judiciário e na segurança pública, bem como em entidades essenciais à justiça, a exemplo da advocacia, promotoria e defensoria pública, demanda uma postura crítica e,

principalmente, conectada às necessidades sociais, sob pena de a utilização da força do direito servir apenas para a opressão.

Os estudantes de direito devem ser conduzidos a outros sentidos e saberes em relação à sociedade, numa trajetória formativa que permita (re) valorizar as múltiplas funções do ensino superior – nas perspectivas crítica, cidadã, ética, humanista – ao tempo que (re) significa o sentido da atuação profissional que será desempenhada pelos bacharéis em direito. É necessário reavivar nos estudantes de direito o estímulo para transformar a sociedade em que vivem. É preciso idealizar o impossível a partir da formação universitária no ensino jurídico (GIROUX, 2010). Conceber o estudante de direito como um “operador do direito” é mutilar as esperanças de ver florescer cidadãos e profissionais da carreira jurídica comprometidos com a transformação social e vigilantes dos direitos humanos.

A educação em direitos humanos assume a tarefa de veículo potencializador do estudante de direito para estimular sua consciência e sensibilidade por intermédio da reflexão crítica de seus importantes papéis na sociedade. A tomada de consciência em relação à desigualdade social brasileira, bem como ao reconhecimento político, jurídico e cultural de determinados grupos sociais deverão se constituir como premissas da educação em direitos humanos, fortalecendo-se a compromisso contínuo com a justiça social (MAGENDZO, 2014).

A possibilidade de fazer despertar nos estudantes de direito outras possibilidades de ser, pensar, sentir e agir na sociedade, conduzindo-os a uma maior sensibilidade em relação ao contexto brasileiro é vislumbrada pela responsabilidade ética e política da educação em direitos humanos (MAGENDZO, 2014), cujo compromisso se dirige à transformação social. As bases teóricas da educação em direitos humanos que norteiam esta pesquisa sugerem que o conhecimento sobre conteúdos sobre os direitos humanos, a exemplo da DUDH (ONU, 1948) e de outras normas jurídicas nacionais e internacionais, é insuficiente para, isoladamente, promover a sensibilização dos estudantes de direito quanto aos seus compromissos sociais. Não se trata, portanto, de considerar que a educação em direitos humanos se exaure numa ou noutra disciplina do curso de direito, com a assimilação de conteúdos (BITTAR, 2007) que, formalmente, são de direitos humanos, mas estão desconectadas da experiência social e do contexto crítico e histórico. É fundamental a transversalidade dos temas de direitos humanos nos currículos, mas, especialmente, nas vivências do espaço universitário.

A formação pautada na educação em direitos humanos necessita ser construída a partir de uma “compreensão pluridimensional do sujeito de direitos” (CARBONARI, 2007, p,

182), aonde se edificam espaços permanentes de aprendizagem para reflexão e ação críticas. Advinda da pedagogia crítica (MAGENDZO, 2014), essa educação busca formar “sujeitos cooperativos com a efetivação de condições históricas para realizar amplamente todos os direitos humanos de todas as pessoas e resistentes (intransigentes) a todas as formas e meios que insistem em inviabilizá-los e violá-los” (CARBONARI, 2007, p. 183). Para sua concretização, é fundamental a (re) valorização dos espaços participativos, estimulando-se a construção de posturas e opiniões plurais (CARBONARI, 2007). Além disso, os conflitos e os dissensos humanos, ao contrário de serem mascarados, necessitam ser desnudados com vistas à construção de uma mediação social.

As falas de Amarílis e as premissas ora assinaladas quanto à educação em direitos humanos contextualizam a **pergunta de partida** desta pesquisa: Quais são os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico?

A **hipótese** vislumbrada nesta dissertação é de que a práxis no ensino jurídico dos cursos de direito ainda não aponta para uma educação em direitos humanos. Os possíveis desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico seriam provenientes do formato conservador e individualista do curso de direito, que obstará o estímulo do perfil crítico e humanista do estudante do direito.

A ausência de uma perspectiva crítica no processo de ensino jurídico sobre os postulados do direito, que se encontra umbilicalmente relacionado aos direitos humanos (LYRA FILHO, 1982), enseja a reprodução de indivíduos em estado de anestesia (SÁNCHEZ RUBIO, 2014) e indiferença em relação aos grandes problemas sociais vivenciados por brasileiros.

Consoante linha teórica crítica ora apresentada, essa modelagem do perfil do estudante de direito em torno de habilidades e conhecimentos centrados no mercado de trabalho e, sobretudo, para o exercício de cargos públicos, prestigia a abordagem asséptica, individualista e acrítica do direito e de seu devir, ensejando a desconexão dos estudantes de direito em relação ao contexto social brasileiro e, por conseguinte, aos direitos humanos. Além disso, é possível que significativa parcela dos estudantes dos cursos de direito se autocompreenda – e também se auto delimite em suas funções perante a sociedade - como operador do direito, ou seja, um mero operador da máquina judiciária, que conhece e aplica as normas jurídicas, mas que não se sente envolvido com as questões sociais além do tecnicismo e dogmatismo jurídico. Supõe-se que a auto compreensão possivelmente distorcida dos

estudantes de direito é fruto de um círculo vicioso: parece surgir e ser constantemente nutrida pelo próprio modelo de ensino jurídico adotado.

Há a necessidade de se romper com a ideia de “operador do direito”, que atravessa a formação universitária nos cursos de direito. Urge a necessidade de mudança de postura no ensino jurídico para que esse se (re) oriente num contra fluxo da reprodução social, investindo-se na conscientização crítica do estudante de direito quanto à sua potência transformadora na sociedade.

Ademais, reforça-se a ideia de que a educação por si só não é necessariamente fator de emancipação (ADORNO, 2003). Uma educação para treinamento destoa da educação para formação, que deverá se dar, essencialmente, no plano da consciência não acidental. Nesse sentido, para que o ensino jurídico contemple uma educação formadora e, principalmente, esteja conectado à realidade de exclusão de direitos de diversos indivíduos e grupos sociais, possibilitando, assim, a abertura à transformação social, é imperioso que, entre as escolhas possibilitadas aos estudantes de direito, subsista uma “consciência alargada sobre as questões comunitárias e sociais que cerca o indivíduo em fase de formação” (BITTAR, 2007, p. 330).

Ao considerar as reflexões sobre o importante papel do estudante do direito na sociedade brasileira e da necessidade de uma educação em direitos humanos em sua formação, o **problema da pesquisa** que se visualiza é que a preocupação com a formação crítica do estudante do direito, pautada na defesa intransigente dos direitos humanos, mostra-se missão secundária, quando não esquecida, em relação à perspectiva dogmática e técnico-profissional do ensino jurídico, que privilegia habilidades e conhecimentos que não conscientizam suficientemente sobre os problemas sociais do país, nem fortalecem seu compromisso com a cultura de direitos humanos.

A partir desse cenário problemático que se insere o ensino jurídico, o **objetivo geral** da pesquisa é investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico. Prestigiando o olhar e as vivências de estudantes de direito, utilizo-me, como ponto de partida teórico-metodológico, das representações sociais sobre a formação universitária que vivenciam no curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal.

Embora as representações sociais tenham sido retomadas na psicologia social a partir das reflexões de Moscovici (2001) e Jodelet (2001), nas últimas duas décadas, esse objeto de estudo tem chamado a atenção de pesquisadores brasileiros de diferentes áreas do

conhecimento, inclusive no âmbito da sociologia. Ciente da multiplicidade de dimensões analíticas possíveis do estudo das representações sociais, resalto que é com base na abordagem sociológica que será norteada esta pesquisa, considerando-as importante matéria-prima da compreensão sociológica (PORTO, 2010).

Como aporte teórico-metodológico desta investigação, as representações sociais remetem, simultaneamente, a duas premissas. A teórica, que se funda no reconhecimento da complexidade (JODELET, 2001; SANTOS et al., 2000; PEREIRA; CAMINO, 2003; GUARESCHI, 2000) das relações entre sujeitos-estudantes e seus objetos-mundo, o cotidiano universitário. A metodológica, que permite a delimitação do objeto de estudo às ideias, às crenças e aos valores compartilhados pelos sujeitos a respeito de sua formação universitária. Nesse percurso, busca-se identificar alguns blocos de sentido que, pelos consensos e dissensos, são articulados pelos estudantes a respeito da formação que vivenciam. Essa identificação possibilita, ainda, uma espécie de mapeamento da teia de significações (PORTO, 2010) que atravessa as ideias, valores e crenças compartilhadas pelos estudantes.

A pesquisa com base nas representações sociais possibilita uma interface de análise duplamente valiosa para meu objeto de estudo. Em primeiro lugar, porque considera uma visão de mundo que é partilhada por esse grupo e que, por conseguinte, norteia suas práticas sociais, possibilitando a consolidação da pertença social pela afirmação simbólica (JODELET, 2001). Além disso, permite com que os desafios à educação em direitos humanos sejam pensados com base em suas próprias vivências no cotidiano do curso de direito.

Os estudantes de direito são os sujeitos centrais desta pesquisa que me guiam neste percurso de reflexões. A escolha pelo objeto de estudo é motivada pelas minhas inquietações vivenciadas como estudante e, agora, como professora do curso de direito. Experimentá-lo a partir de diferentes lugares de fala e em momentos distintos de minha trajetória pessoal reforça o interesse de pensar sobre o ensino jurídico numa perspectiva para além da formação profissional-técnica.

Para investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico, têm-se os seguintes **objetivos específicos**:

- 1) Realizar uma análise do papel da universidade, do ensino jurídico nos cursos de direito brasileiros e a sua articulação com os significados do direito a partir de uma retrospectiva histórico-crítica;

2) Estudar as principais concepções teóricas e normativas dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, contextualizando a importância dessa última à formação universitária do estudante de direito;

3) Analisar as concepções teórico-metodológicas das representações sociais no que tange as suas origens históricas, abordagens e possíveis aproximações com o pensamento foucaultiano;

4) Realizar pesquisa de campo, utilizando-se das técnicas metodológicas de observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturadas e grupo focal para investigar as representações sociais sobre a formação universitária de estudantes de direitos de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal.

A **justificativa** para a realização desta pesquisa dá-se em razão da necessidade de se conhecer quais são os desafios da educação em direitos humanos no ensino jurídico do curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. A escolha pelas instituições privadas se justifica pela vultuosidade do número cursos de direito no Brasil e de estudantes de direito formados nessas instituições.

Segundo dados divulgados do Censo da Educação Superior de 2015 (Censup/2015) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – MEC), em 2015, apenas no curso de direito (modalidade presencial), registrou-se 853.211 matrículas², sendo que 765.056 advinham de instituições privadas de ensino superior. Desses dados estatísticos divulgados, vê-se que quase noventa por cento dos estudantes dos cursos de direito no Brasil estavam matriculados em instituição privada. Nessas instituições, comparativamente aos dados divulgados no Censup de 2014 (INEP-MEC)³⁴, percebe-se um

² Esse resultado se mostra ainda mais significativo se considerarmos que, em 2009 (Censup/2009), o número total matrículas de direito no Brasil correspondia a cerca de 651.000. (BRASIL. Ministério da Educação. **Censo revela aumento do número de formandos em licenciatura**. Janeiro, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16226>. Acesso em: 13 jul. 2017.

³ Em relação ao ano de 2014, mais de oitenta e oito por cento estava matriculada em instituição privada de ensino superior. Segundo dados estatísticos divulgados no Censo da Educação Superior de 2014 (Censup/2014) pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP – MEC), observou-se que o curso de direito havia contabilizado, naquele ano, 813.454 de matrículas, posicionando-se entre os três cursos de graduação mais escolhidos pelos brasileiros. No ensino privado, estavam matriculados 721.104 estudantes referentes aos 967 cursos de graduação.

⁴ É importante ressaltar que, no curso de direito, a proporção de estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior em relação àqueles matriculados em instituições públicas é maior que a proporção havida quanto aos demais cursos no ensino superior brasileiro. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2015, atualizado em 20 de outubro de 2016, dos 8.027.297 estudantes que estavam matriculados em todos os cursos de graduação (presenciais e à distância), 75,68 % deles estavam em instituições privadas (6.075.152), enquanto menos de 25% estavam em instituições públicas (1.952.145). No que tange aos cursos de direito, no ano de 2015, foram registradas 853.211 matrículas, sendo que 89,66% desse montante se referem às matrículas em instituição privada brasileira, totalizando 765.056 estudantes. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS

aumento de, aproximadamente, 44.000 mil matrículas em, apenas, um ano. Contabiliza-se, ainda, o cadastramento de 37 novos cursos nesse mesmo período. Enquanto há uma curva descendente entre as instituições públicas, de 178 cursos, em 2014, para 168, em 2015; o número de cursos de direito em instituições privadas crescem. De acordo com o Censup de 2015, atualizado em outubro de 2016, havia 1.172 cursos de direito em todo o país, sendo que 1.004 são instituições privadas. No ano de 2015, 92.574 estudantes concluíram o curso de direito nessas instituições.

Impressiona a magnitude do número de cursos jurídicos no Brasil e o alto número de estudantes que se formam nesses cursos. Afinal, por que há tantos cursos de direito no Brasil?

Entendo que o crescente número de cursos de direito cadastrados a cada ano não estão desarticulados dessa mercantilização do ensino superior⁵⁶. Antes de haver uma preocupação com a formação universitária de estudantes de direito, parece haver um interesse em explorar um mercado rentável e crescente, na qual o ensino jurídico se situa. Não raro se ouve que os cursos de direito, diferentemente dos cursos de medicina e das engenharias, são de baixo custo, sobretudo porque se resumem à “saliva do professor”, ao “quadro” e a uma cadeira de estudante.

Aliada a essa circunstância, há de se considerar que o curso de direito ainda parece nutrir, entre brasileiros, uma expectativa de mobilidade social ascendente. O bacharelado em direito permite o acesso a carreiras públicas consideradas nobres e exclusivas, que possibilitam estabilidade, privilégios e bons salários. Assim como se observa na fala de Amarílis, que trocou o curso de relações internacionais pelo de direito, observa-se também uma ideia de que o mercado de trabalho, com um diploma de bacharel em direito, será melhor e mais promissor.

ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 13 jul. 2017).

⁵ Koehler e Santos alertam que um dos grandes obstáculos à promoção de ideais igualitários no século XXI reside na transformação da educação em mercadoria, que segue os “moldes do excesso e do descarte, visando difundir apenas os interesses da ideologia vigente” (KOEHLER; SANTOS, 2016, p. 124).

⁶ Em 28.06.2017, o Tribunal do Cade reprovou a fusão entre a Kroton Educacional S/A e a Estácio Participação S/A, numa operação que envolvia cerca de R\$ 5,5 bilhões de reais. Por maioria de votos dos conselheiros, o Tribunal compreendeu que os remédios apresentados por ambas as empresas seriam insuficientes para evitar um prejuízo no “mercado” de ensino superior. Isso porque, a Kroton, que detém as marcas Anhanguera e Pitágoras, já possui 37% do “mercado” e, caso fosse aprovada essa fusão, deteria 46% após a operação, o que deflagraria prejuízo à concorrência. A utilização de aspas na palavra mercado é proposital. Essa discussão ocorrida no âmbito do Cade revela uma entristecedora realidade do ensino superior no Brasil: a mercantilização da educação. Para mais informações: <<http://www.cade.gov.br/noticias/aquisicao-da-estacio-pela-kroton-e-vetada-pelo-cade>> Acesso em 13 jul. 2017.

Quanto à curva crescente da abertura e do funcionamento de novos cursos de direito do Brasil, vê-se uma intensa preocupação de instituições de ensino e da OAB nacional⁷ divulgada nas mídias sociais. É frequente observar a significativa preocupação com as baixas taxas de aprovação do exame da OAB⁸. Nessa discussão, a preocupação com o ensino jurídico acaba por se restringir à porcentagem de estudantes que é ou não aprovada, sem que outras perspectivas da formação do estudante do direito sejam priorizadas. Não suficiente, observa-se, ainda, que as taxas de aprovação na OAB acabam por se constituir como um instrumento valioso de marketing de algumas instituições privadas de ensino. *Outdoors*, propagandas veiculadas na TV e na internet são realizadas por instituições privadas e, com frequência, utilizam-se do curso de direito como um chamariz dos novos “estudantes-consumidores”.

Na contramão dessas discussões, que restringem a qualidade de ensino jurídico às taxas de aprovação (e reprovação) no exame da OAB, situo minhas reflexões sobre esse ensino a partir de outro viés, qual seja: a necessidade de serem empreendidos esforços para uma formação crítica, ética, cidadã e humanista do estudante de direito comprometida com os direitos humanos.

Preocupa que os cursos de direito, em especial das instituições privadas, conduza os estudantes de direito ao desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que estejam centrados, apenas, no mercado de trabalho. Um ensino jurídico que, ao privilegiar a dimensão

⁷ Em abril deste ano, novas preocupações com o ensino jurídico vieram à tona. Uma delas trata da homologação do parecer do CNE, pelo MEC, que autorizava o funcionamento de curso superior de tecnólogo em serviços jurídicos. Essa atividade a ser desenvolvida pelos estudantes não os habilitaria ao exercício das atividades de bacharel em direito, mas, apenas, às atividades cartorárias burocráticas. Na prática jurídica, essas atividades são também conhecidas como paralegais. Em razão das intensas críticas e embates da OAB nacional com o CNE, na semana seguinte à homologação, o MEC suspendeu, por 120 dias, o pedido de autorização desse curso. Também nesse mês, intensas discussões foram travadas entre o CNE e a OAB em razão de uma proposta de novas diretrizes curriculares do curso de direito, que altera a Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, e que estava sendo deliberada sem o conhecimento da OAB nacional. Após envio de ofício ao CNE, solicitando a divulgação de seu teor para conhecimento, a OAB convocou duas audiências públicas para discutir as novas diretrizes curriculares do curso de direito, uma em abril, outra em junho deste ano. Na primeira delas, ocorrida dia 11.04.2017, resolvi participar. A sala estava repleta de professores, principalmente de coordenadores dos cursos de direito de diversas localidades do Brasil. A mesa era composta por representante da OAB, do CNE, mas também por dois professores da FGV. Houve significativas discussões entre os ouvintes e os componentes da mesa. Embora fosse uma audiência pública para apresentação e discussão das novas diretrizes do curso de direito, a audiência finalizou sem que fosse apresentada a proposta. Os professores se mostraram bastante insatisfeitos, especialmente porque não há como dialogar sobre uma proposta sem tê-la em mãos. Havia muita especulação: redução da integralização da carga horária; facilitação para criação de curso de direito à distância (modalidade de graduação EAD); criação do curso de tecnólogo, etc. Num dos momentos, uma das professoras se manifesta, perguntando quem estava elaborando essa proposta. Após algumas hesitações da mesa, foi informado que a FGV era a responsável pela elaboração da proposta em conjunto com a SERES/MEC.

⁸ Entre os anos de 2010 a 2014, em estudo realizado pela FGV (2014), a taxa de reprovação oscilava entre 70 e 80% de reprovação de estudantes de direito. Essas questões serão abordadas mais detalhadamente no item 2.3 desta pesquisa.

profissional, negligencia quanto à perspectiva crítica, ética, cidadã e humanista desse sujeito em formação e com seu compromisso para formas estudantes de direitos vigilantes em relação aos direitos humanos.

Um dos grandes desafios dos direitos humanos para o século XXI e, por conseguinte, para os profissionais de direito que atuam nas mais diversas instâncias de Justiça, trata do reconhecimento dessa realidade de exclusão de direitos que, muitas vezes, constituem-se como reflexos da própria negação da condição de sujeitos de direitos a determinados indivíduos e grupos sociais pelo próprio Estado. É nesse preocupante panorama que se pode antever que, em suas futuras atuações profissionais, significativa parcela de estudantes de direito estará em contato com essa preocupante realidade e poderá exercer funções centrais atuar em combate à desigualdade social brasileira, sobretudo quando do reconhecimento político, social e cultural de indivíduos e grupos marginalizados.

A **relevância** desta pesquisa a ser desenvolvida justifica-se, em primeiro lugar, pelos papéis decisivos que os estudantes universitários exercem nas sociedades atuais, seja pelo protagonismo social enquanto jovens estudantes, seja pelos potenciais destinos sociais “e pelo facto de neles se revelarem muitas das dinâmicas de mudança social e cultural mais importantes da actualidade” (MACHADO et al., 2003, p. 46-47). Quanto aos estudantes universitários no Brasil, verifica-se que há grande contingente de estudantes de direito, na qual quase noventa por cento está matriculada em instituição privada de ensino superior. Mostra-se preocupante, então, que um número significativo de estudantes seja conduzido a um modelo conservador, asséptico, individualista e acrítico em razão do ensino jurídico atual. O reflexo desse ensino por intermédio da aprendizagem enseja a limitação de conhecimentos e habilidades aptos a conectar os futuros profissionais do direito à sociedade brasileira, com alarmante desigualdade social e reiteradas violações de direitos humanos.

A relevância da pesquisa proposta é também corroborada em razão de sua delimitação geográfica, eis que, no Distrito Federal seria possível observar, com maior profundidade, quais seriam os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico, mormente por estar situado num campo de pesquisa com intensa influência e atuação política-estatal. Em relação aos cursos oferecidos no Distrito Federal, a partir de pesquisa estatística divulgada pelo MEC, constatou-se a existência de 23 cursos situados em regiões

administrativas diferentes⁹, sendo a Universidade de Brasília (UnB) a única instituição pública de ensino superior que possui o curso de direito nessa delimitação geográfica.

Importante fator que justifica a pesquisa que se pretende desenvolver reside em sua **originalidade**, pois não se verifica a existência de estudos que tenham sido desenvolvidos em idêntica perspectiva proposta. Para se constatar a lacuna de pesquisa sobre esta temática, foi realizado um levantamento dos termos “educação em direitos humanos”, “ensino jurídico”, “crise do ensino jurídico”, “direitos humanos”, “representações sociais de estudantes de direito” nas bases de dados da Capes (Periódicos), UnB (BCE – dissertações e teses), UniCEUB (Biblioteca central), Google acadêmico e Scielo. Na busca realizada, foi constatada a existência de artigos, dissertações de mestrado e teses doutorais que versam conjuntamente sobre as temáticas da educação em direitos humanos e do ensino jurídico, o que ratifica a pertinência do tema, mas que, conforme já salientado, não aponta pelo desenvolvimento de pesquisa com o mesmo objeto e metodologia da pesquisa que se pretende realizar.

Por fim, a partir da busca realizada quanto ao termo “*humans rights education*” nos sítios Google acadêmico e Capes (Periódicos), foram localizadas diversas fontes bibliográficas, como artigos, manuais e projetos-políticos pedagógicos desenvolvidos em diversos locais no mundo, a exemplo de países latino-americanos e africanos, dos Estados Unidos da América do Norte, Noruega, Índia, Japão e, inclusive, países árabes. O aumento significativo das produções acadêmicas sobre a educação em direitos humanos nos últimos dez anos aponta para a importância que o tema tem auferido por países de diferentes continentes e nas mais diversas culturas locais e mundiais.

Esta dissertação é estruturada em quatro capítulos de desenvolvimento.

No capítulo dois será realizada uma reflexão crítica sobre a universidade, o ensino jurídico brasileiro e a sua articulação com a significação do direito. Em relação à universidade, propõe-se a discussão sobre os saberes e o conhecimento em articulação ao poder, cuja base teórica é alicerçada no pensamento de Foucault (1996; 1998), Michael Apple, Wayne Au e Luís Gandin (2011), Chauí (2001), Fávero (2004), Morin (2000) e Giroux (2010). Alguns aspectos sobre a criação dos cursos de direito no Brasil no período imperial serão estudados, a exemplo da predominância de um público de classes mais abastadas; do enfoque para o exercício de cargos políticos e da administração pública; da influência das

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ciências positivistas; a centralização, manutenção e controle do ensino jurídico pelo governo federal. Além disso, serão abordadas algumas modificações normativas ocorridas a partir da ditadura militar e que impactaram na universidade e no ensino jurídico; as funções e as influências da OAB nos cursos do direito, da aprendizagem nos cursos de direito e dos estudantes de direito, futuros excedentes de cargos essenciais à função burocrática estatal brasileira. A análise crítica abordada nesse capítulo ancora-se, ainda, na premissa teórica de que os desafios existentes quanto ao ensino jurídico e sua aprendizagem apresentam uma estreita vinculação aos contornos positivistas, dogmáticos e tecnicistas do direito. Os fundamentos teóricos a serem utilizados baseiam-se nas reflexões de Aurélio Wander Bastos (1978; 2000), Alexandre Bernardino Costa (1992) e nos Documentos Parlamentares n.º 122 (BRASIL, 1977), no que tange à criação dos cursos de direito; Horácio Wanderlei Rodrigues, Eliane Botelho (2002), Giselda Maria Fernandes Novaes Hironaka (2004), Luis Alberto Warat (1982; 1988), José Geraldo de Sousa Júnior (2015), Roberto Lyra Filho (1980; 1982) e Antônio Carlos Wolkmer (2001), acerca das reflexões críticas quanto ao ensino jurídico e ao direito.

No capítulo três serão abordados os pressupostos teóricos e normativos que fundamentam os direitos humanos e a educação em direitos humanos. Num primeiro momento, serão apresentadas reflexões sobre os direitos humanos prestigiando-se o pensamento de David Sánchez Rubio (2014), Helio Gallardo (2014), James W. Nickel (1987), Slavoj Žižek (2010), Lindgren Alves (2005) e Boaventura de Sousa Santos (2006). As limitações da perspectiva normativa e pós-violatória, o imaginário oficializado, a anestesia, a revalorização do contexto sócio histórico, a emancipação e as sentimentalidades constituem a discussão sobre os direitos humanos. Em seguida, será analisada a educação em direitos humanos, considerando a sua importância para os processos formativos do estudante de direito. Para tanto, será analisada a sua concepção político-normativa, observando-se o contexto internacional – a DUDH (1948), a Declaração e Programa de Ação de Viena (1993), os Programas Mundiais para a Educação em Direitos Humanos e o Pacto Interamericano da OEA (2010). Numa segunda fase desse capítulo, será abordado o contexto nacional, considerando-se a fase pós-Constituinte, com a especial análise do Programa Nacional de Direitos Humanos I (1996) e II (2000), do PNEDH (2006), do Programa Nacional de Educação em Direitos humanos III (2009) e das DNEDH, sendo analisada também a retrospectiva político-histórico da educação em direitos humanos no Brasil a partir das reflexões de Nair Heloísa Bicalho de Sousa (2016) e Vera Candau (2000; 2008). Na última

etapa desse capítulo, será analisada a categoria analítica educação em direitos humanos de Paulo Carbonari (2007), José Geraldo de Sousa Junior (2015, 2016) e Abraham Magendzo (2006, 2014), tendo em vista sua contribuição para o estímulo da potencia transformadora do estudante, tornando-se imprescindível à formação de sujeitos de direito.

No capítulo quatro, serão estudadas as concepções teóricas das representações sociais que, por sua vez, constituem o aporte teórico-metodológico da pesquisa. Serão analisadas as suas origens, as aproximações e os distanciamentos entre o pensamento de Durkheim (1970; 1996) e Moscovici (2001; 2003; 2012a e 2012b). Após, serão estudados alguns de seus aspectos históricos, com suporte nas reflexões de Robert M. Farr (2012), Sandra Jovchelovitch (2012) e Pedro Guareschi (2000, 2012), bem como serão aprofundadas as reflexões a partir de Denise Jodelet (2001, 2006, 2009a e 2009b). A escolha pela abordagem sociológica das representações sociais encontra sua base teórica nas reflexões de Maria Stela Grossi Porto (2006, 2010, 2015). Os desafios em relação à utilização das representações sociais na pesquisa social são abordados com base nas discussões propostas, especialmente, de Gonçalves e Sousa (2015). Outros aspectos serão abordados tal como a questão da identidade cultural (HALL, 2005), da construção social da realidade (BERGER E LUCKMANN, 2008) e a questão da complexidade das representações sociais (SANTOS, Et. ali, 2000, PEREIRA, CAMINO, 2003; GUARESCHI, 2000). Por último, serão discutidas algumas aproximações teóricas possíveis entre as representações sociais e o pensamento de Foucault (1996, 1998).

O capítulo cinco é destinado à apresentação da pesquisa de campo, sendo consignada a descrição dos instrumentos metodológicos utilizados, a importância da pesquisa qualitativa ao estudo das representações sociais, algumas considerações sobre a delimitação do objeto de estudo pelo aporte teórico-metodológico utilizado, os aspectos éticos da pesquisa, as informações atinentes à experiência como pesquisadora, a construção de narrativas dos sujeitos da pesquisa (FLICK, 2004; SCHWANDT, 2006), a descrição da vivência em sala de aula em algumas disciplinas do 9º e 10º semestre do curso de direito (período noturno), por fim, a apresentação dos resultados da análise de conteúdo realizada a partir de Isabel Guerra (2012), cujo percurso analítico segue influência etnográfica (HAMMERSLEY & ATKISON, 1994; MALINOWSKI 1978). Por intermédio da observação participante (BECKER, Howard, 1999; NETO; 2009; RICHARDSON, 1999), das entrevistas semiestruturadas (TRIVINOS, 2008), grupo focal (BACKES, et al., 2011; UW I-TECH, 2008) e das notas consignadas em

diário de campo (NETO, 2009), foram coletados dados para a investigação das representações sociais dos estudantes de direito sobre a formação universitária que vivenciam.

2 A UNIVERSIDADE, O ENSINO JURÍDICO E O DIREITO

As bases teóricas são as lentes pelas quais o pesquisador vê o mundo (DESLANDES, 2009) para compreender determinado problema de pesquisa. Escolheu-se, neste trabalho, a subdivisão entre os capítulos da seguinte forma: do segundo ao quarto, têm-se o desenvolvimento dos pressupostos teóricos que norteiam “o olhar” que perpassa toda essa pesquisa; e o penúltimo, apresentará a pesquisa de campo, considerando o percurso metodológico utilizado e a análise do mundo empírico.

Neste capítulo, três grandes eixos de estudo são reunidos num só bloco: a universidade, o ensino jurídico e o direito. Essa união estratégica ancora-se em duas justificativas.

Em primeiro lugar, em razão de esses três temas representarem meus primeiros passos à reflexão para a pós-graduação *stricto sensu* e que desencadeariam, por conseguinte, as ideias para o desenvolvimento do quadro teórico do anteprojeto de pesquisa a ser apresentado no PPGDH. A vivência na universidade, especificamente voltada ao ensino jurídico, seja como estudante, seja como professora do curso de direito, marcam as minhas reflexões e inquietações, num constante percurso de idas-e-vindas em algumas teorias desses três grandes temas, situando o espaço "de onde" se fala em minha pesquisa.

Além disso, a escolha em unir esses três grandes eixos se baseia, sobretudo, na relação umbilical existente entre a universidade e os cursos de direito, que, por conseguinte, acaba por refletir na forma como se entende o próprio direito. A partir do contexto histórico nacional, entendo que esses três temas, embora se entream a caminhos próprios e ainda mais complexos, possuem um importante ponto de contato, qual seja: as relações entre o saber e o poder. Relações essas que se refletiram na justificativa de se criar uma universidade no Brasil, sendo o curso de direito o escolhido para inaugurar o ensino superior no país. Consoante será analisado, filio-me a corrente de pensamento que entende que essa escolha não se deu aleatoriamente.

Compreendo que o direito foi concebido como instrumento estratégico e adequado para consolidar as bases políticas, econômicas e sociais de um país colônia que já flertava o interesse de se constituir um Estado independente de Portugal. Aos juristas, estariam predestinadas as mais altas funções administrativas do Estado, além da magistratura e outras

atividades exclusivas da carreira jurídica, atividades consideradas nobres e voltadas a uma determinada classe social vigente há época. A consolidação de um novo país necessitava que seus administradores estabelecessem aqui saberes privilegiados, os saberes jurídicos, que pudessem consolidar uma nova estrutura de Estado. A práxis do ensino jurídico e o próprio conteúdo do direito, portanto, necessitavam estar em compasso com essa proposta política. Saber o direito e conhecer sua práxis se constituem importantes instrumentos ao exercício de poder de alguns sobre os demais.

É, portanto, a partir desse enlace entre a universidade, o curso do direito e o direito, cujas premissas teóricas foram concebidas por pensadores de diferentes áreas do conhecimento, que se pretende seguir.

2.1 O que é a universidade? Os saberes privilegiados, o conhecimento e o poder

Nas sociedades industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política. A ideia de que todo o saber eficaz possa ser, ao mesmo tempo, poder, é muito antiga. A prova é que mais tarde a ciência perdeu a inocência no massacre apocalíptico de Hiroshima. Na sociedade moderna seria ingênuo acreditar que o sistema científico se organiza e se desenvolve de forma autônoma. O ideal da auto-organização da ciência confronta-se quotidianamente com as injunções das políticas científicas dos governos e pelo alto custo de sua realização. O fulcro do problema é que hoje não se pode falar de ciência em abstrato, mas do que os homens fazem em nome dela, por seu intermédio ou visando a seu desenvolvimento. E à medida que a ciência também está submetida ao jogo do poder, corre o risco de se transformar num instrumento dos interesses econômicos e políticos. (Hélgio Trindade, cientista político brasileiro, em “Saber e poder: dilemas da universidade brasileira”, 2000. p. 125).

As reflexões de Trindade (2000) enfatizam um importante aspecto que constitui um *corpus* central desta dissertação. Trata-se da questão do poder em relação aos saberes que são produzidos no sistema de ensino, inclusive na universidade. Reconhecer a articulação entre saber e poder enseja uma missão fundamental a que não se pode esquecer: deve-se manter incessantemente vigilante “para quê” e “para quem” servem os saberes do ensino.

Embora não se desacredite que a transformação social possa ser propulsão pela educação formal, é sabido que as instituições hegemônicas da sociedade, com destaque ao Estado e às corporações financeiras e empresárias, engendram esforços em sentido oposto às

demandas sociais. Exercendo forte influência sobre os sistemas de ensino, essas instituições sociais se utilizam da educação para o fortalecimento das dominações, constituindo-a como um instrumento central, que se articula com outros mecanismos de hegemonia estatais e privados. Em razão disso, é importante que sejam desnudadas todas as dimensões obscuras da educação que operam, subjacentes e manipuladoras, para manutenção dessa dominação.

Acredito que partir da premissa de uma relação entre saber e o poder no sistema de ensino não significa sucumbir à desesperança, na qual não se vislumbra qualquer saída. Ao contrário, as reflexões críticas sobre a educação formal são os primeiros passos para (re) pensá-la, permitindo-se expor sua face mais sombria. É crucial deflagrar seus vícios, que operam de forma tão articulada e intensa em conjunto com outros instrumentos de manipulação social. A exposição às suas dificuldades se destina à (re) edificação de um sistema de ensino restituindo-se os sentidos democrático, ético e humanista que deveriam ser os alicerces da educação formal.

A necessidade de testemunhar a negatividade da educação já havia sido pontuada por Michael Apple, Wayne Au e Luís Gandin como um aspecto fundamental à reflexão crítica sobre o ensino. Os educadores reiteram que há a necessidade de iluminar as múltiplas articulações e dinâmicas existentes entre a política e as práticas educacionais que se conectam ao domínio e à exploração social. Indagar a legitimidade e a oficialidade do saber e, sobretudo, quem o detém, permite “uma ruptura com as ilusões confortadoras que têm como pressuposto que os modos em que nossa sociedade e seus aparatos educacionais estão atualmente organizados podem levar à justiça social” (APPLE; AU; GANDIN, 2011, p. 14).

Ser testemunha da negatividade (APPLE; AU; GANDIN, 2011) não implica se enclausurar a uma análise teórica sem vida, sem criatividade e, principalmente, sem qualquer alcance na realidade social. A proposta da educação crítica deve contemplar o esmiuçamento de contradições e condições da reprodução hegemônica no ensino, sendo necessários também engajamento, reaprendizagem, desenvolvimento de outras competências e, sobretudo, compreender os elementos que sustentam a educação hegemônica, (re) construindo suas bases e conteúdos a partir das necessidades sociais.

É interessante notar que a preocupação com o sistema de ensino não se limita a um objeto de estudo exclusivo da pedagogia. No percurso do mestrado, pude conhecer algumas reflexões de diferentes pensadores das mais diversas áreas do conhecimento – filosofia, sociologia, direito, ciência políticas, etc. – cujas inquietações destacam a importância que a

educação exerce na sociedade, sendo a relação do saber e poder articulada por alguns dos pensadores contemporâneos.

Foucault, bastante contundente em suas críticas, alerta que a educação, não obstante seja um direito que possibilite ter acesso a diferentes tipos de discurso, mostra-se, antes de tudo, como uma linha imaginária de distanciamento às oposições e às lutas sociais. O sistema de educação é “uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 1996, p. 44) e se destaca por se inserir no circuito da apropriação de discursos por determinadas categorias de sujeitos.

Os rituais da palavra, as sociedades do discurso – que qualificam e fixam os papéis quanto aos sujeitos que falam –, os grupos doutrinários e as apropriações sociais – a partir da distribuição – constituem os procedimentos centrais de sujeição de discurso¹⁰ e são alicerçados por intermédio do sistema de ensino. Ao projetar-se no mundo das interações sociais, o discurso toma forma da verdade, sendo um suporte que, aliado à distribuição institucional, consolida a vontade de verdade¹¹ na sociedade. Essa é regida por formas de controle e de delimitação do discurso que se operam a partir de um sistema de exclusão dos sujeitos que falam, o que será denominado de rarefação (FOUCAULT, 1996). O sistema de ensino corrobora para a valorização, distribuição e repartição de como o saber circula na sociedade estão atreladas aos discursos que permeiam o mundo social:

Ora, essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre o suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios

¹⁰ O discurso foucaultiano se funda, ao mesmo tempo, no jogo de escritura de uma filosofia de um sujeito pensante, na leitura de uma filosofia de experiência originária e na troca de uma filosofia de mediação universal. A importância do discurso nas reflexões do filósofo francês dá-se por constituir uma das partes do que denomina de dispositivo, compreendido como uma rede que reúne diferentes sujeitos, instituições, experiências e práticas sociais em torno do saber e do poder: “Através deste termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos. (...) Em suma, entre esses elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes. (...) entendendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O discurso tem, portanto, uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 1998, p. 244).

¹¹ A vontade da verdade sempre esteve presente ao longo da história. Retomando os embates dos filósofos gregos Hesíodo e Platão no séc. VI, observa-se que a questão do saber não esteve vinculada à busca de um autêntico discurso verdadeiro, que se consolidava na separação entre o verdadeiro e o falso, mas sim a uma vontade de verdade que é submetida a diferentes formas de controle e de delimitação do discurso, que restringem os sujeitos que falam por intermédio da rarefação (FOUCAULT, 1996).

de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. Recordemos aqui, apenas a título simbólico, o velho princípio grego: que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas somente a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções desigualdade (FOUCAULT, 1996, p. 17-18).

Situando o pensamento foucaultiano sobre o sistema de ensino no contexto universitário, tem-se que o conhecimento científico produzido e disseminado à sociedade, que comumente é atrelado à preparação de indivíduos para o exercício de futuras profissões possibilita situar a universidade enquanto como importante espaço social de saber e poder.

Quanto a esse contexto, em outra obra de sua autoria, “Microfísica do poder” (1998), Foucault chama a atenção para o fato de que a universidade, e também seus professores, constituem-se como permutadores, pontos de cruzamento privilegiados de poder e saber. Em sua perspectiva, os problemas políticos dos intelectuais, que circulam no espaço universitário, não se limitariam à questão da interface ciência/ideologia, mas deveriam ser analisadas, sobretudo, ante a dimensão verdade/poder.

Esse embate em torno da verdade¹² encontra ambiente fértil no próprio contexto universitário. Na leitura do filósofo francês, não há a chamada crise da universidade. Ao contrário de entender que ela perdeu a sua força, haveria uma multiplicação e intensificação de seus efeitos de poder a partir de um contexto multiforme de intelectuais que “são todos afetados por ela e a ela se referem” (FOUCAULT, 1998, p. 9-10). Entendo que as reflexões foucaultianas sobre a universidade, face à sua íntima articulação com o saber e o poder, corroboram para a importância de se pensar, por intermédio de uma análise crítica, sobre a educação no ensino superior.

Ainda quanto à problematização da universidade, Marilena Chauí (2001) afirma que é dupla a sua vocação: política e científica. Antes de vindicar que o poder da universidade seja revelado para garantir modos de sua inserção no campo político, a filósofa brasileira relembra que foi a vocação política, antes de quaisquer outras, que justificou a criação universidades públicas e privadas no Brasil.

¹² Foucault salienta que existe, na sociedade, um combate pela “verdade” ou, pelo menos, “em torno” da verdade. Antecipa que não pretende dizer que essa é um “conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar, mas o conjunto de regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 1998, p. 13); entendendo-se também que não se trata de um combate “em favor” da verdade, mas em torno do estatuto da verdade e do papel econômico-político que ela desempenha.

A partir de suas reflexões, que reiteram a impossibilidade de separar o poder do conhecimento, alerta-se que, tanto a vocação científica, como a política, devem trilhar em sentido contrário à ideia de ingerência, reprodução ideológica e interferência estatal. Ao pontuar compatibilidades e incompatibilidades entre as duas vocações, Chauí afirma que essas, se articuladas a partir da própria universidade, tenderiam a proporcionar uma face luminosa. Preocupa-se, no entanto, quando essa articulação é feita com base na reprodução sociopolítica e na formação de um grupo de intelectuais orgânicos da classe dominante, o que ensejaria uma face sombria “pois a articulação é tácita, implícita e, muitas vezes, secreta e, frequentemente, determinada pela via indireta do modo de subvenção e financiamento de pesquisas como se fossem ‘ciência pura’” (CHAUÍ, 2001).

Como alternativa a um cenário oposto ao de reprodução e de dominação, Maria de Lourdes Fávero (2004) entende imprescindível a aproximação do conhecimento à realidade, sobretudo a social. Nesse sentido, as universidades necessitam ser concebidas como espaços destinados às investigações científicas e às produções de conhecimento que se voltem a responder questões sociais “e ter como preocupação tornar-se uma expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, sem a ilusão de respostas prontas e acabadas” (FÁVERO, 2004, p. 198). A promoção do avanço e da socialização do saber e do saber-fazer, além do desenvolvimento de espaços criativos, de inovação e tecnologias que se direcionem para pensar os problemas da realidade social devem, segundo Fávero, ocorrer no âmbito da própria universidade e a partir dela.

Mediante a tantas missões e funções - científicas, tecnológicas, profissionais, culturais e sociais – que a universidade deve ter, não é suficiente que ela centralize todos os seus esforços apenas na preparação de um saber-fazer supostamente neutro quando da profissionalização do estudante. É preciso que seja possibilitada a conscientização do estudante quanto à existência de alternativas – não apenas de viés individualista -, mas para a usufruição adequada desse prestigiado espaço de poder que já ocupa. A esse respeito, Cristovam Buarque (1994) já frisava que caberá à universidade a contribuição para uma nova modernidade, que possibilite um reforço à democracia na sociedade, extirpando-se o *apartheid* social.

A preocupação quanto a um direcionamento exclusivamente profissionalizante e dirigido ao desenvolvimento econômico não deve, portanto, ser minimizada. A partir da premissa de que não há qualquer neutralidade na educação (APPLE; AU; GANDIN, 2011; FOUCAULT, 1998; BORDIEU, 1992; GUTIERREZ, 1988; CHAUÍ, 2001), o

desconhecimento quanto às relações de poder imbricadas à própria educação poderia ensejar a manutenção do indivíduo em um estado inconsciente, anestesiado e perpetuador de uma ordem hegemônica que ele mesmo não consegue visualizar. O cenário visualizado seria a do profissional operador de um maquinário que está a serviço da dominação de outrem, não conhecido e não sabido.

Por outro lado, para os indivíduos privilegiados da sociedade, essa educação serviria como mero credenciamento acadêmico para manutenção do exercício de poder (e de saber) de grupos previamente definidos, nos quais o indivíduo já se encontra inserido¹³. A universidade, como importante instituição social e cultural, necessita ir além da cultura tecnocrática (FÁVERO, 2004), que proporciona alienação para alguns e manutenção do exercício de poder para outros.

A respeito da articulação existente entre a ciência, a técnica e a burocracia, cujo impacto incide no (e a partir do) contexto educacional, Edgar Morin (2000) entende que há, nessa tríade, um substancial impasse as democracia do século XXI. Compreendendo-as como constituintes de uma enorme máquina, o filósofo e educador francês defende que essa associação não enseja apenas a produção de conhecimento e elucidação, mas também ignorância e cegueira. As vantagens quanto à divisão do trabalho também não são os únicos aspectos dos avanços disciplinares da ciência. Essa articulação deu origem aos problemas quanto à hiperespecialização, ao parcelamento e à fragmentação do saber, o que, em outra obra de sua autoria, é reiterado como um obstáculo ao pensamento complexo (MORIN, 2007).

Há a necessidade, ainda, de se ponderar que, em razão do conhecimento técnico ser reservado aos intelectuais especialistas, o cidadão que não está inserido nesse círculo fechado acaba por perder o direito ao conhecimento e a sua própria qualidade de cidadão. Num contexto hegemônico, os saberes e as técnicas imbricadas às relações de poder ensinam, por

¹³ Em obra escrita em 1994, Cristovam Buarque, entendendo que a universidade foi aprisionada por seu próprio conceito – auto conceituando-se como “ilha de saber em oceano de ignorância” (1994, p. 57) –, assinala que “a hierarquização do trabalho intelectual sobre o manual fez com que os universitários se transformassem em elite privilegiada, com vantagens na apropriação não apenas do saber mas, também, através dos salários e da renda do saber, de parte da riqueza da sociedade. Para manterem este privilégio, monopolizaram o saber. Usando este legalismo, ampliaram seu poder, repudiaram os conhecimentos criados fora dos muros da universidade: o diploma tornou-se a única chancela legal para o uso do saber e para os direitos dele decorrentes. Com o enriquecimento derivado do diploma, o poder dos diplomados aumentou. Criou-se um círculo vicioso que aprisionou a própria universidade” (1994, p. 57).

consequente, a exclusão do cidadão do processo político em contraste com a premissa democrática.

Tem o direito de adquirir saber especializado ao fazer estudos *ad hoc*, mas é despojado na qualidade de cidadão, de qualquer ponto de vista global e pertinente. A arma atômica, por exemplo, retirou por completo do cidadão a possibilidade de pensá-la ou controlá-la. Sua utilização é deixada geralmente à decisão pessoal e única do chefe de Estado, sem consulta a nenhuma instância democrática regular. Quanto mais a política se torna técnica, mais a competência democrática regride (MORIN, 2000, p. 111).

A articulação da democracia com a função que deveria ter a universidade é objeto de preocupação de Henry Giroux (2010) ao descrever os inúmeros problemas do ensino superior constatado nos Estados Unidos da América do Norte e no Canadá. Não obstante suas preocupações partirem da análise de universidades estrangeiras, alguns dos problemas do ensino superior acima mencionados também são realidades visualizadas no panorama brasileiro. O baixo financiamento, a dominação da universidade por instrumentos estatais, a migração da educação pública à privada e a falta de autonomia dos professores são alguns dos aspectos pontuados que também constituem desafios no cenário brasileiro.

Além do contraste com o valor cultural e democrático que deveria ser norteador do ensino superior, esses problemas transformam a universidade, e sua respectiva missão, em caricatura (GIROUX, 2010). Em sua análise, as universidades e as faculdades tem se afastado, cada vez mais, da missão democrática, exaurindo sua dedicação à prestação de um serviço público, o que é significativamente ampliado em razão das produções acadêmicas, científicas e culturais. O resultado desse cenário, que sinaliza uma universidade sem autonomia e a serviço de interesses corporativos, é a fragilização do engajamento dos professores e da formação crítica dos estudantes.

Entendo que o enfraquecimento dos sujeitos centrais da universidade, os estudantes e os professores, em razão das interferências estatais e corporativas, promovem o esvaziamento da missão cultural e democrática do ensino superior e, por conseguinte, nada contribuem para resolver as desigualdades sociais. Ao contrário, ensejam uma divisão entre classe sociais a partir do credenciamento proveniente do ensino superior que, embora devesse ser universal, não é, ainda, acessível a todas as pessoas.

Em contrapartida a esse cenário, haveria, para Giroux, a necessidade de uma retomada da universidade. Entendida como uma referência ética (e não militarista), essa

retomada vindica uma chamada à ação dos diversos sujeitos da sociedade, professores, estudantes, pais e outros, revitalizando-se o ensino superior como uma esfera pública democrática. A proposta dessa iniciativa pretende, simultaneamente, impedir que se confunda o ensino superior com treinamento, militarismo ou propaganda e transformá-lo num “lugar de luta permanente para preservar e ampliar as condições em que a autonomia de decisão e a liberdade de ação sejam informadas pelos imperativos democráticos de igualdade, liberdade e justiça” (GIROUX, 2010, p. 32).

A reivindicação do ensino superior como um espaço social de práticas morais e políticas corrobora como o sentido que deve ter a educação, isto é, “um conjunto de experiências sociais e um espaço ético, por meio do qual se torna possível repensar o que Jacques Derrida chamou de conceitos do “possível e do impossível” (DERRIDA, 2001, p. 245)” (GIROUX, 2010, p. 33). Para esse intento, é necessário que sejam questionadas as barreiras sobre o conhecimento e a vida cotidiana, o que, consoante ressalta Giroux, não é objeto de discussão no ensino superior. Nesse sentido, a questão do senso comum no ambiente acadêmico não deve ser apenas interrogada, mas devem ser questionados seus pressupostos, permitindo-se uma reflexão para além desse saber.

Por sua vez, os currículos e programas da universidade devem ser pautados em diversos tipos de conhecimentos – humanísticos, técnicos, científicos, etc. – que sejam aptos a possibilitar participação e transformação do ideal de democracia global. A universidade deverá, ainda, proporcionar uma expansão de habilidades dos estudantes para que se tornem sujeitos críticos e que sejam capazes de refletir sobre um futuro democrático.

Estou conclamando a todos para a construção de estratégias para recuperar a promessa de universidade como um bastião da democracia e para lutar contra essas forças antidemocráticas que trabalham, atualmente, para instrumentalizá-la, mercantilizá-la e militarizá-la.

Além disso, em função dos recentes ataques ao Ensino Superior por grupos de direita, pela mídia e por grupos de reflexão é fundamental que tenha lugar uma defesa nova e cheia de espírito da liberdade acadêmica. Tais grupos, cada vez mais, ameaçam a utilização do conhecimento crítico, do debate, do diálogo e da pedagogia na sala de aula, rotulando tais práticas como propaganda, como se o objetivo do ensino devesse ser o de reproduzir os saberes existentes e a opinião pública, em vez de realizar um diálogo crítico sobre eles (GIROUX, 2010, p. 33).

É crucial enfatizar que a universidade não se volta exclusivamente à inserção no mercado trabalho e aos aspectos econômicos¹⁴. Destina-se também a atender às premissas de justiça e de liberdade social, capacitando os estudantes a uma atuação democrática e que permita reconhecer os aspectos de poder, exclusão e cidadania.

A educação, no seu melhor, trata de como habilitar os alunos a encarar seriamente a forma como eles devem viver suas vidas, defender os ideais de uma sociedade justa e agir de acordo com a esperança de uma democracia forte. Esses são temas políticos e educacionais e devem ser tratados como parte de uma preocupação mais ampla, que se ocupe com a renovação da luta da justiça social e democracia. O Ensino Superior deve ser um lugar onde imaginar o inimaginável seja parte de um esforço não apenas que oportunize aos alunos pensar de maneira diferenciada, mas também que os estimule a agirem de outro modo, na missão de levar a sério o ideal de democracia. Essa é a razão pela qual retomar a universidade é tão crucial (GIROUX, 2010, p. 36).

Tem-se, dessa forma, que a educação na universidade não deverá se limitar à questão da profissionalização, apenas com intuito de movimentar um maquinário hegemônico preexistente. As relações de poder que envolvem os saberes produzidos nesse espaço social sinalizam para uma constante alerta de todos ao ensino superior, impedindo-se que esse seja utilizado como um instrumento de dominação e de exclusão social em razão do apoderamento do conhecimento. É fundamental que o projeto educacional da universidade seja concebido como um projeto político mais amplo, de forma a situá-la como instância de formação crítica, humana, ética e democrática dada a importância de suas funções política, cultural e social que exerce na sociedade.

2.2 Os cursos de direito no Brasil: retrospectiva e crítica

A falta de adaptação do traje brasileiro ao clima prolongou-se, porém, ao século XIX. (...) Os homens, de cartola desde sete horas da manhã. Até os

¹⁴ Em sentido convergente à Giroux, Gutierrez defende que a educação deve estar a serviço do desenvolvimento social, antes do aspecto econômico que beneficia apenas alguns grupos. A partir de uma concretização do projeto histórico nacional, compreender a educação como projeto político importa “tomar partido frente à realidade social, não permanecer indiferente à injustiça, da liberdade desprezada, dos direitos humanos violados, do trabalhador explorado, descobrir nos estudantes o gosto da liberdade de espírito e despertar neles a vontade de resolver os problemas em conjunto, estimulando-os a desenvolver o sentimento de que são responsáveis pelo mundo e pelo seu destino” (GUTIERREZ, 1988, p. 12).

princípios do século XX os estudantes de direito em São Paulo e em Olinda, os de medicina no Rio e na Bahia, os médicos, os advogados, os professores, só achavam jeito de andar de cartola e sobrecasaca preta. Um ou outro chapéu-do-chile mais afoito branquejou no meio desse preto ortodoxo de cartolas. A transigência dos doutores e dos fidalgos com o clima tropical foi se fazendo de baixo para cima: pelas calças brancas. (FREYRE, 2003. p. 504-505)

A criação do curso de direito no Brasil antecedeu a instalação da primeira universidade oficial brasileira (BASTOS, 1978). Os debates parlamentares sobre a criação dos cursos de direito ocorreram primeiramente durante a Assembleia Constituinte de 1823¹⁵, ou seja, num contexto de intensas disputas políticas para a consolidação da independência do Brasil e a formação do Estado nacional (BASTOS, 2000). Não obstante o insucesso da Assembleia Constituinte de 1823¹⁶ e, por conseguinte, da tentativa de criação dos cursos de

¹⁵ Não foi por coincidência que os debates sobre a criação do curso de direito se deram concomitantemente à proposta de uma nova Constituição imperial: para usufruir dos novos cargos públicos do Estado recém-independente de Portugal, era necessária a formação profissional de indivíduos para a atuação na Administração pública. Nesse sentido, a Sessão 5/09/1823, presidida pelo Barão de Santo Amaro: “A difusão das luzes científicas, o aumento da instrução pública e a necessidade de formar homens hábeis para ocuparem os empregos do Estado, derramarem o gosto da literatura e formarem a moral pública, mui poderosos argumentos são para se criarem mais corpos para o ensino público” (BRASIL, Documentos parlamentares, 122, 1977. p. 68).

¹⁶ É importante pontuar que a frustração dos debates quanto à criação do curso de direito remetiam a variadas questões, sendo a escolha do local em que seria sediado o primeiro curso de direito no Brasil um dos debates registrados mais acalorados e extensos. Ao analisar os debates parlamentares ocorridos nas sessões dos dias 27 e 28 de setembro de 1823, observa-se que as opiniões difusas dos deputados sobre a localidade da instalação do primeiro curso de direito pareciam, entretanto, remeter a um objetivo em comum: a instalação do curso de direito refletia um maior poder para o Estado-membro que a sediasse e, por consequência, para o próprio deputado da localidade eleita. Talvez em razão dos debates infundáveis entre congressistas sobre a localidade de instalação do primeiro curso de direito do Brasil, tenha sido possível perceber o poder e a influência que o curso de direito poderia trazer à cidade escolhida. Ao serem frustrados os debates sobre o curso de direito e a própria Constituinte de 1823, D. Pedro I, antecipando-se de outros futuros debates, criou, em 1825, o primeiro curso jurídico, situado no Rio de Janeiro. Apesar de não ser concebido no bojo de uma universidade, esse primeiro curso jurídico, não tão bem estruturado quanto o de Olinda em 1827, era próximo o suficiente da capital do Império, possibilitando, provavelmente, uma fiscalização e ingerência mais incisiva (BRASIL, Documentos parlamentares, 122, 1977. p. XLII). Ainda a esse respeito, antes mesmo da instalação do curso jurídico no Rio de Janeiro por D. Pedro I, o deputado Sr. Silva Lisboa, simpático à elite imperial, tecia considerações sobre a importância da supervisão imperial sobre a aprendizagem nos cursos de direito: “Infelizmente tem havido nas províncias partidos dissidentes da causa do Império constitucional. Importa pois que os que devem influir nas classes menos instruídas, venham fazer estudos, e firmar o espírito do nosso sistema na Roma americana. Assim praticou o célebre Sumo Pontífice Leão X, na restauração das letras da cristandade, criando mais de cem cadeiras das ciências, segundo convinha (como disse) na capital do mundo católico. Ouvi dizer que não convém universidade nas grandes cidades, porque aí há grande distração para os estudos. (...) “É de suma importância atualmente a universidade na Corte, porque além de que, pela regra da escritura – o olho do rei dissipa todo o mal – o Imperador honrado com a sua presença as aulas e atos dos exames da universidade, não só exercitará a energia dos jovens, mas também terá a oportunidade de conhecer os mais distintos candidatos, para as magistraturas, e mais repartições. Muito se faz notável o parágrafo do Projeto, em que se omite a criação de um reitor, e se designada somente um vice-reitor do corpo dos lentes. Isto não é favorável à subordinação dos estudantes, que só são bem ordenados, vendo autoridade superior de alta dignidade”. Sessão 27/08/1823 presidida por Bispo Capelão-Mor. (BRASIL, Documentos parlamentares, 122, 1977. p. 35) (grifo nosso).

direito naquele momento, em 1827, foi promulgada a lei de criação e instalação dos cursos jurídicos nas cidades de São Paulo e Olinda.

Em sua concepção, o curso de direito se destinava essencialmente à preparação para o desempenho de cargos políticos e da administração pública no período do Império voltada à “formação da elite política e administrativa nacional” (BASTOS, 2000; SANTOS, 2002). O público alvo do ensino jurídico se restringiu às classes dominantes mais abastadas do país, isto é, a elite imperial e as elites políticas civis, impedindo que as mudanças na estrutura social acompanhassem as mudanças da forma de governo ocorridas (RODRIGUES, JUNQUEIRA, 2002).

Importante característica visualizada por Bastos (2000) era que os cursos jurídicos brasileiros não teriam sido criados no intuito de atender às expectativas judiciais da sociedade, nem visavam formar advogados, pretendiam, entretanto, suprir os interesses estatais para gerenciamento do novo Estado independente. Para atender aos interesses estatais, mantendo-se a ordem hegemônica social vigente há época, mostrou-se fundamental uma criteriosa escolha de conteúdos a serem ministrados nos cursos de direito, confirmada pelas intensas discussões ideológicas dos parlamentares daquele período, a saber:

Os debates parlamentares mostram que os deputados estavam conscientes do nítido papel que cada disciplina representaria no currículo e, mais do que isto, que conheciam os efeitos ideológicos das disciplinas na formação acadêmica do estudante. Ainda na Assembleia Constituinte, o Visconde de Cairu, que poderíamos dizer, foi um dos primeiros ideólogos do ensino superior no Brasil, com uma clara ideia das relações que se processariam entre o Estado e a educação, faz as seguintes observações, que julgamos indispensáveis na caracterização doutrinária de nossos currículos: “mas, em objetos de religião e política, nenhum governo regular e prudente deixou de exercer a superintendência da instrução e opinião pública. Pode algum governo tolerar que em quaisquer aulas se ensinem, por exemplo, as doutrinas do Contrato social, do sofista de Genebra, do Sistema da Natureza e da Filosofia da Natureza, de ímpios escritores, que têm corrompido a mocidade, que forma a esperança da nação, para quem seus legisladores, magistrados, mestres na Igreja e no estado? Nunca, nunca, nunca” (BASTOS, 2000, p. 17).

Observando as discussões ocorridas nas sessões parlamentares do ano de 1823, especialmente aquelas que tratavam da criação e instalação do primeiro curso de direito brasileiro, vê-se que havia uma significativa preocupação de como se daria esse processo de aprendizagem, aonde e para quem seriam dirigidos esses estudos. Desde sua origem, o curso de direito revelava-se um importante espaço de poder. Esse espaço, criado e direcionado a

grupos sociais específicos – as elites imperiais e civis (BASTOS, 2000) –, era compartilhado por poucos brasileiros, especialmente porque o conhecimento ali produzido iria direcionar os rumos políticos, econômicos, jurídicos, culturais e sociais do Brasil recém-independente.

A difusão das luzes científicas, o aumento da instrução pública e a necessidade de formar homens hábeis para ocuparem os empregos do Estado, derramarem o gosto da literatura, e formarem a moral pública mui poderosos argumentos são para se criarem mais corpos para o ensino público (Sessão de 5/09/1823 presidida pelo Sr. Barão de Santo Amaro) (BRASIL, Documentos parlamentares, 122, 1977. p. 68).

A criação do curso de direito, observado como um dos principais instrumentos de consolidação do poder no novo Estado independente, pretendeu mitigar o desfalque intelectual de um Estado independente que possuía poucos intelectuais para dar prosseguimento ao poder do Imperador. Além disso, era interessante que esse novo Estado independente evitasse que esses intelectuais, que conduziriam as rédeas de um “novo” governo, viessem a adquirir “luzes necessárias” em Coimbra, antiga metrópole. Seria possível supor, então, que a vontade de se desvencilhar logo da influencia dos saberes científicos da antiga metrópole justificava o interesse de criar uma universidade no Brasil.

Ao analisar as primeiras sessões do Documento Parlamentar n.º 122, não foi possível identificar falas dos congressistas que envolvessem a função social da universidade, nem do curso de direito. Havia, contudo, alguns questionamentos setORIZADOS quanto à criação de instituições de ensino superior antes do ensino das primeiras letras aos brasileiros não pertencentes às elites. Nesse sentido, as manifestações conflitantes dos deputados Sousa França e Teixeira de Govéia, que, ao debater entre seus pares, inclusive com o deputado, reivindica que

(...) este objeto (de primeiro escolas primarias) deve preferir a todos os outros, e a razão é tão clara, que parece isentá-lo da discussão. Como haveremos nós de ter cidadãos instruídos sem escolas públicas? Quem poderá negar nossa obrigação de promover a instrução da mocidade?”(Deputado Sousa França. BRASIL, Documentos parlamentares, 122, 1977. p. 174).

(...) quando propus que com preferencia se tratasse do estabelecimento de uma universidade, entendi que não estávamos já tão desprovidos destas aulas elementares. Temos escolas de primeiras Letras, Gramática, Filosofia, etc. Por consequência não insta tanto a necessidade de estabelecimentos deste gênero, do que do de uma universidade, e sobretudo do de um curso jurídico

(Deputado Teixeira de Govéia. BRASIL, Documentos parlamentares, 122, 1977. p.174).

A formação de uma nova estrutura de poder deveria contar, portanto, com bacharéis em direito formados na própria pátria para preencher os cargos políticos do império, seja para atender às demandas imperiais, seja para a formação de uma nova cultura jurídica que, de início, obstasse qualquer ingerência e recaída às ordens da antiga metrópole. Por esses motivos, entendo que não houve altruísmo ou benevolência do Império e nem das chamadas elites imperiais quando da criação dos cursos de direito ou da primeira universidade brasileira. Havia, ao contrário, um interesse primeiro e emergencial para formar intelectuais para exercerem cargos públicos, desenraizando de suas mentes ideias semeadas pela antiga metrópole, adquirindo-se novas luzes por intermédio do saber jurídico.

Segundo Costa (1992), o ensino jurídico preparava um novo estamento burocrático, consolidada pela concessão de títulos acadêmicos como títulos de nobreza. O reinado de D. Pedro II iniciava também a consolidação do bacharelismo, marcado, especialmente, pela valorização do título de doutor, que reforçavam os traços distintivos dos bacharéis em direito. Para dar cabo à nobreza do título acadêmico, a “transposição do centro do poder do campo para os polos urbanos” (COSTA, 1992, p. 61) ensejava uma modificação do vestuário, linguagem, da postura e do gosto estético, que possibilitavam o destaque do bacharel em direito em relação aos outros. A epígrafe que inaugura esse tópico e que é extraída da obra do historiador brasileiro Gilberto Freyre (2003) sinaliza para essas características distintivas quanto às vestes dos estudantes das faculdades de direito em São Paulo e Recife no século XIX.

Embora o ensino jurídico não tenha sido alterado significativamente na primeira República brasileira (COSTA, 1992; VENÂNCIO FILHO, 2005), houve intensa modificação das relações dos bacharéis em direito com o poder central, surgindo novas estratégias de preenchimento de quadros, de relações de hierarquia face à política. Com a derrocada do poder oligárquico e a ascensão da burocracia estatal, a função do ensino jurídico deixa de se voltar ao preenchimento de elites políticas para fomentar a “sedimentação do pessoal burocrático formado no ensino superior em expansão, especialmente do ensino jurídico” (COSTA, 1992, p. 81). Enquanto formador de burocratas estatais, era necessário que o ensino jurídico se direcionasse para uma nova disciplina, que primava a racionalidade e a burocracia estatal.

A proliferação de cursos de direito, que já se iniciava na década de 1930, intensificou-se a partir de 1945. A expectativa de ascensão e *status* social proporcionou a busca pelo ensino superior, especialmente nos cursos tradicionais: direito, medicina e engenharia. Consoante Costa (1992), ao final de 1964, o Brasil contava com 61 faculdades de direito, sendo esse período marcado pela privatização do ensino superior, baixa qualidade de ensino e alta demanda da classe média para ingresso no ensino superior.

O pós-64 sinalizou para a cristalização de alianças entre “tecnocratas civis e militares da linha dura, capitalistas estrangeiros e burguesia nacional associada” (COSTA, 1992, p. 94), na qual os intelectuais articulados a essas classes seriam fundamentais para o golpe militar, no qual bacharéis em direito também subsidiaram a implantação do regime. A reforma do ensino superior, consolidada pela Lei n.º 5540/1968, acabava por destruir o projeto de uma universidade crítica, como também propunha a disciplinarização dos conteúdos no ensino superior para atender a “perspectiva desenvolvimentista e de segurança nacional” (COSTA, 1992, p. 98).

Esse processo de disciplinarização seria ampliado pelo Decreto n.º 869/1969, inserindo-se a disciplina de educação moral e cívica nos três níveis de ensino. Segundo pontua Costa, os norteadores da reforma universitária eram constituídos pela importação de acordos em que “uma elite intelectual tradicional, inclusive com elementos estrangeiros, procedeu à análise da crise educacional propondo respostas a serem adotadas como solução, e para a inserção da Universidade no projeto desenvolvimentista” (COSTA, 1992, p. 103). A reforma universitária representava a construção de um ensino superior com base no regime militar, sendo a expansão do sistema educacional incentivada pelo próprio regime. A partir do período militar, engendra-se uma subdivisão de públicos em razão dessa expansão capitaneada pelo setor privado: de um lado, a produção de conhecimento; de outro, a reprodução de conhecimento.

Mas é importante ressaltar que a expansão que se deu em detrimento, da qualidade de ensino, ao ser direcionada para o setor privado, dividiu o público a ser atendido: um, destinado à produção de conhecimento, formado nos centros de excelência do ensino público e eleito a partir de uma classe média alta, detentora de capital cultural familiar e que podia pagar pela preparação para passar no vestibular, bem como frequentar um curso superior um pouco mais exigente de dedicação; e outro que constituía o refugio dos centros de excelência, destinados a serem reprodutores de conhecimento, detentores (em sua maioria) de um capital cultural familiar menor em relação ao primeiro, geralmente filhos da classe média baixa e

com a necessidade de trabalhar para sustentar seus estudos, não podendo assim, se dedicar integralmente aos seus cursos. (COSTA, 1992, p. 114-115)

A reforma universitária ocorrida em 1968 refletiu a estratégia de consolidar a assimilação da ideologia militarista de lei e de ordem, da hierarquização, da disciplina e não contestação, sendo os cursos jurídicos espaços centrais para esse propósito (COSTA, 1992). Ainda que houvesse o desejo de se resgatar os privilégios e a exclusividade dos formados pelos cursos de direito, a expansão do ensino superior contrastava com esse projeto saudosista, sendo essa última a responsável por direcionar as novas funções dos cursos de direito. Para Costa (1992), resta fortalecida a dicotomia entre ensino público e privado, sendo o primeiro direcionado ao exercício de poder na sociedade e a segunda, à reprodução do senso comum teórico em grande escala. Nessa esteira, a massificação do ensino jurídico se prestaria a cumprir “duas funções básicas dentro da função geral de reprodutor do conservadorismo, é um quadro surgido somente após 1964 e a reforma universitária de 1968, sendo indispensável à compreensão da história recente para que se possa pensar em uma transformação” (COSTA, 1992, p. 125).

Esse breve resgate histórico das origens, transformações e consolidação curso de direito no país, possibilita compreender os diferentes objetivos que ensejaram a necessidade da “formação”¹⁷ de bacharéis em direito – as habilidades e os conhecimentos ali prestigiados – e, por conseguinte, permite refletir se algumas das características mencionadas ainda fazem parte da realidade do ensino jurídico brasileiro na atualidade. Em um primeiro momento, pareceria inapropriado estabelecer qualquer conexão entre o que é o curso de direito hoje e, por exemplo, o que foi há quase duzentos anos. Sem dúvida, há profundas modificações políticas, jurídicas, sociais e culturais que separam esses dois momentos.

Contudo, a partir das vivências e experiências pessoais, parece familiar que o curso de direito ainda seja majoritariamente voltado para a preparação e exercício de cargos públicos e que a função social dos profissionais do direito ainda não seja uma realidade verificada nos cursos de direito do Brasil. Embora não seja com a mesma intensidade e exclusividade, a sensação de prestígio e de *status* social¹⁸ a que gozam os profissionais do

¹⁷ A utilização de aspas deve-se ao fato de que, a partir das reflexões de Theodor Adorno (2003), nem toda educação promove a formação do indivíduo.

¹⁸ Em sua tese doutoral intitulada “‘O que é direito, para que possa ensiná-lo?’ Reflexos da percepção dos sujeitos sobre o direito para o ‘ensino jurídico’ e para os direitos humanos” (UnB, 2015), José Humberto de Góes Junior observou que, no bojo da pesquisa etnográfica realizada no curso de direito de determinada universidade brasileira, existiriam dois perfis de ensino a partir das falas dos sujeitos pedagógicos. Entre os estudantes

direito ainda é verificada nos dias de hoje, ressaltando-se, contudo, que esse prestígio parece ser compartilhado por um maior número de brasileiros¹⁹, advindos de setores sociais não tão exclusivos como no período imperial.

As disputas político-ideológicas ocorridas desde o século XIX quanto ao modelo pedagógico a ser empregado e aos conteúdos do currículo do curso de direito²⁰ revelam a necessidade de direcionar o que e de que maneira seria ensinado o direito, moldando-se os rumos dos estudantes. A atual vultuosidade de cursos jurídicos no Brasil e o crescente número de bacharéis em direito, robustece a necessidade de intensificar as reflexões sobre o ensino jurídico no país.

2.3 A chamada “crise” do ensino jurídico brasileiro: crise para quem?

“As faculdades não formam advogados, formam um cientista”, critica um bacharel em direito em entrevista concedida à revista jurídica *Justilex* publicada em abril de 2004. Na capa da revista, acima da frase “ENSINO QUE DEFORMA”, a chamada para a reportagem central: “O ensino jurídico está doente. Qual é o remédio? Identificamos os problemas e consultamos vários especialistas sobre as propostas de solução”.

De acordo com a reportagem mencionada, o bacharel em direito acima afirma que as faculdades não formam advogados porque, no seu entender, existem falhas no ensino jurídico. Em sua perspectiva, essas falhas seriam oriundas do excesso de teorias e da insuficiente

denominados “concurseiros”, sobretudo aqueles que possuem baixa renda e que não possuem tradição familiar na advocacia ou no mundo jurídico, seria mais fácil que incorporassem “a noção de que o curso de Direito se realiza como mecanismo eficaz de ‘ascensão social’ porque a oportunidade de ocupar cargos, especialmente, aqueles restritos a pessoas com formação jurídica de nível superior, que, além da estabilidade no emprego, o profissional ou a profissional tem garante de bons salários, independência funcional, poder de mando-obediência e prestígio na sociedade” (2015, p. 116).

¹⁹ Ao observar a pesquisa realizada pela FGV Projetos que analisou as taxas de aprovação do exame da OAB entre os anos de 2010 e 2014, também a partir do critério renda mensal familiar dos candidatos, poderia-se afirmar que, não obstante o ingresso no curso de direito não seja adstrito tão-somente às classes mais abastadas do país – como no período imperial –, as taxas de aprovação do exame da OAB ainda sinalizam que são elas quem representam a maior parte dos recém advogados brasileiros. Segundo essa pesquisa, a taxa de aprovação dos bacharéis de direito de acordo com a renda familiar média é aproximadamente duas vezes maior aqueles cuja renda é de 30 salários mínimos (24% dos aprovados) em detrimento daqueles bacharéis cuja renda familiar média é de até 1,5 salários mínimos (11,3% dos aprovados).

²⁰ A partir das reflexões de Bastos et al. (1978) na obra “Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos”, seria possível afirmar que as disciplinas de economia, direito romano, direito administrativo – que, ressalte-se, ainda hoje estão nos currículos dos estudantes de direito – tem objetivos muito específicos para o perfil de profissionais que se pretende modelar e reproduzir.

aprendizagem de competências e habilidades direcionadas à atuação profissional no âmbito da advocacia. Ao longo da reportagem, outra bacharela em direito pontua que, em uma das disciplinas que cursou, havia 95 alunos em sala, razão pela qual seria impossível que o professor promovesse debates para que os estudantes discutissem os conteúdos em sala. Por sua vez, uma coordenadora do curso de direito de uma faculdade com conceito “E” do interior de São Paulo afirma que o “problema não está no ensino superior. A deficiência vem da base, é uma questão estrutural” e, segundo seu entendimento, “atribuir a culpa pelo que está acontecendo apenas às instituições de ensino superior não tem o menor cabimento”.

A partir dessas entrevistas realizadas há treze anos e que retratam duas diferentes experiências pessoais de bacharéis em direito e de uma coordenadora do curso sobre o ensino jurídico, é possível identificar dois aspectos centrais. Primeiro, não parece haver convergência entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do curso de direito quanto ao que se espera do ensino jurídico. Segundo, pelos relatos contidos na reportagem, o ensino jurídico passa por momentos de instabilidade. A matéria jornalística de referência parte do pressuposto de que haveria “um consenso de que, na média, os cursos de direito não estão preparando bons profissionais”. A solução apontada no subtítulo da reportagem remete à ideia de que, para melhorar a saúde da qualidade do ensino jurídico no país, seria “preciso submeter a faculdade a um tratamento intensivo de investimentos que, apesar de doloroso, é muito eficaz”.

O exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), compreendido como destino acadêmico quase obrigatório para todos os estudantes de direito, é considerado por muitos profissionais da área jurídica como um instrumento medidor da qualidade dos cursos de direito no país.

As críticas aos vícios e às deformidades subjacentes aos sistemas de avaliação constatados no âmbito do ensino médio, a exemplo do ENEM, também se mostram pertinentes ao ensino superior, sobretudo, quanto aos cursos de direito e sua constante vinculação às taxas de aprovação no exame da OAB. Isso porque as competências e as habilidades que norteiam os conteúdos das avaliações desse exame, que é definido como requisito legal indispensável para habilitação na advocacia, acabam direcionando e modelando todo o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo no âmbito do ensino superior. Um direcionamento de ensino que não ocorre sem perdas para o desenvolvimento do indivíduo, vez que restringe sobremaneira o universo de habilidades e conhecimentos do estudante que está em constante formação.

No ano de 2004, a reprovação de bacharéis em direito no exame da OAB girava em torno de 80% na média nacional segundo as informações veiculadas pela Justilex. Após dez anos, uma reportagem divulgada no portal Globo noticiou que mais de oito em cada dez estudantes foram reprovados nos anos de 2010 e 2014. A partir dos dados obtidos em pesquisa estatística elaborada pela FGV Projetos - “Exame de Ordem em números, Volume II, outubro de 2014” -, verificou-se que 82,5% dos bacharéis em direito não lograram aprovação nos exames II ao XIII dos anos de referência. O estudo apontou que, entre as 1.340.560 inscrições nesses exames, alguns candidatos se submeteram até 12 vezes ao exame da OAB, na qual a taxa de aprovação caiu substancialmente a cada tentativa, chegando, na décima segunda vez, a 6,3% de chance de êxito. Além disso, foi divulgado que o número de cursos de direito havia avançado de 235 para 1.158 entre os anos de 1995 a 2012, o que representou, aproximadamente, a criação de 54 novos cursos de direito a cada ano no Brasil.

Em razão desse panorama, em 22 de março de 2013, o Ministério da Educação suspendeu cem novos cursos de direito e assinou termo de cooperação com a presidência da OAB Federal para a elaboração da nova política regulatória para o ensino jurídico no país. Há de se ressaltar que cenário similar já havia sido constatado no país. Em 12 de fevereiro de 2004, o Ministério da Educação havia suspenso por 90 dias as autorizações para abertura de cursos de direito. Observa-se, então, que essas medidas de urgência adotadas costumam se repetir quando novas pesquisas reiteram um diagnóstico já conhecido, cujos problemas ainda perduram ao longo dos anos. Nesse contexto, a suspensão de autorizações para abertura de novos cursos de direitos nada mais é que medida paliativa, que posterga a solução dos problemas estruturais do ensino jurídico brasileiro, sobretudo aqueles já vivenciados pelas faculdades de direito que estão em pleno funcionamento.

Se a finalidade do curso de direito for a formação de profissionais para o exercício da advocacia, segundo parâmetros institucionais brasileiros que fixam um ideário do que é e o que deve ser um advogado, não parece restar dúvidas, o ensino jurídico está sucumbindo. Observando os dados divulgados na pesquisa realizada pela FGV projetos, bem como as reportagens acima mencionadas, não seria forçoso concluir que há descontentamento, frustração e angústia de grande parte dos bacharéis de direito com o exame da OAB. A esse respeito, algumas das insatisfações dos estudantes se mostram nítidas na reportagem da Justilex: “não consigo decorar artigos e me recuso a decorá-los”; “se já não consegue bons profissionais, imagina se não tivesse o Exame; seria um caos”; “O Exame é muito importante para você ter parâmetro da qualidade profissional, porém, não está selecionando da maneira

correta (...) Você se forma, mas fica no limbo, não sobe nem desce”. Noutra reportagem veiculada em abril de 2016, pelo G1 (“Depois de ‘bater na trave’ três vezes, candidato encara prova da OAB no RS”), o bacharel em direito de 51 anos, ao prestar o exame pela quinta vez, afirma que “isso não é um concurso, é uma disputa com nós mesmos. Depois de tantos anos na faculdade, ainda precisamos passar por um exame para provar para nós mesmos que somos capazes. Infelizmente, temos que nos submeter a isso, mas estou confiante”.

De certo, se nada mais objetivar o ensino jurídico, isto é, além de uma aprovação no exame da OAB ou, até mesmo, num concurso público de carreira jurídica, poderia se cogitar que o curso de direito é uma empreitada acadêmica frustrada para uma significativa maioria e, talvez, um desnecessário caminho percorrido de deformação, angústia e sofrimento para o estudante.

No entanto, para além do cenário delineado acima, há um impasse antecedente que, ressalte-se, servirá de fio condutor para o desenvolvimento da presente dissertação: não são lembradas as outras finalidades a que podem se atrever os cursos de direito, para além da predominante perspectiva técnico-burocrática.

A expressão “crise do ensino jurídico” que costuma ser veiculada em diferentes notícias e artigos, com muita frequência, está limitada à discussão do ensino de competências e habilidades voltadas necessariamente para o mercado de trabalho em articulação às baixas taxas de aprovação na OAB. Não há, no bojo dessas discussões, a demanda por um ensino jurídico que valorize o sentido ético, cidadão e humanista do estudante de direito para que sua futura atuação profissional seja voltada à transformação social brasileira. O que se observa é que essas últimas discussões não fazem parte do *script* da chamada crise do ensino jurídico. Considerando a retrospectiva histórica do ensino jurídico brasileiro, entendo que essa ausência de discussão é proposital. Os cursos jurídicos brasileiros não se prestaram à transformação social, mas sim à conservação do exercício de poder.

Os desafios ao ensino jurídico a que se faz referência neste trabalho nada têm a ver com as altas taxas de reprovação do exame da OAB. Entendo que as altas taxas de reprovação desse exame, que costumam servir de sinalizador da “crise no ensino jurídico”, nada mais são que o reflexo de um sistema de reprodução social que está cumprindo o seu papel. Embora existam mais de mil cursos de direito no país e, a cada ano, um número surpreendente de bacharéis em direito, nem todos exercerão atividades profissionais nas carreiras jurídicas. O sinal parece claro: não há espaço para todos.

A mercantilização do ensino superior em torno de uma promessa de mobilidade social ascendente a partir do curso de direito cumpre bem o seu papel. Dada a competitividade entre diferentes instituições de ensino superior privadas, as taxas de aprovação na OAB acabam por se constituir como valiosos instrumentos de marketing para atrair, cada vez mais, fiéis-estudantes. Dos dados apresentados neste tópico, essa expansão de cursos de direito no Brasil acaba por massificar uma baixa qualidade de ensino. Acredito que os estudantes são principais prejudicados com a “crise do ensino jurídico”. Não apenas porque alguns deles possam nunca exercer uma atividade profissional das carreiras jurídicas, mas porque sairão do ensino superior para reproduzir um modelo social marcado por exclusão e desigualdades sociais. E por isso mesmo, não lhes serão fornecidos instrumentos para a transformação social a partir de uma formação crítica, ética, cidadã e humanista.

2.4 O ensino jurídico e o direito: um círculo vicioso

Ouve então. Afirmo que a justiça (dikaion) não é outra coisa senão a conveniência do mais forte. [...] Certamente que cada governo estabelece as leis de acordo com a sua conveniência: a democracia, leis democráticas; a monarquia, monárquicas; e os outros, da mesma maneira. Uma vez promulgadas essas leis, fazem saber que é justo para os governos aquilo que lhes convém, e castigam os transgressores, a título de que violaram a lei e cometeram uma injustiça. Aqui tens, meu excelente amigo, aquilo que eu quero dizer, ao afirmar que há um só modelo de justiça em todos os Estados - o que convém aos poderes constituídos. Ora estes é que detêm a força. De onde resulta, para quem pensar corretamente, que a justiça é a mesma em toda parte: a conveniência do mais forte” (Trasímaco, Calcedônia, em 427 A.C, em conversa com Sócrates. In: CAMPELLO, 2016. p. 21).

A ênfase às habilidades e aos conhecimentos voltados para o exercício de cargos públicos e/ou tecnocráticos poderia ser considerada como ponto de partida para compreender o porquê do curso de direito conduzirem seus estudantes a uma educação para treinamento em detrimento de uma educação formadora (ADORNO, 2003).

Há mais de 30 anos, juristas e educadores refletem sobre o ensino jurídico no Brasil, diagnosticando uma aprendizagem que conduz ao conservadorismo e ao individualismo dos futuros profissionais de direito. O paradigma dogmático-positivista do ensino jurídico, inaugurado juntamente com a República brasileira e adotado em substituição ao jusnaturalismo da fase imperial (SANTOS, 2002), mostra-se como um dos elementos

principais de inflexibilidade da aprendizagem no ensino jurídico e, principalmente, de impedimento à formação humanista e emancipadora do estudante do direito.

O chamado bacharelismo (VENÂNCIO FILHO, 2005), além de outras peculiaridades do ensino jurídico tais como a preparação para funções eminentemente técnico-burocratas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; COSTA, 1992), os excessivos formalismos (SOUSA JUNIOR, 2015), a insuficiência de diálogo e proximidade com outras disciplinas das ciências sociais, a ausência de identificação da função do direito e do papel do jurista na sociedade e, circunstância ainda mais grave, o alijamento e distanciamento do jurista quanto à realidade social (GÓES JUNIOR, 2010), são alguns dos desafios que suscitam uma imediata mudança de rumos do ensino jurídico e de sua aprendizagem.

A perspectiva individualista dos cursos de direito, possivelmente semeada desde a criação do ensino jurídico brasileiro no século XIX (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002; SANTOS, 2002; BASTOS, 1978), parece justificar o motivo do estudante do direito autocompreender-se como operador do direito, sem que se sinta envolvido com as questões sociais além do tecnicismo jurídico. Como ressaltado na justificativa desse projeto, é provável que essa autocompreensão distorcida dos estudantes de direito seja fruto de um círculo vicioso, sendo constantemente nutrida pelo próprio modelo de ensino jurídico adotado (SOUSA JUNIOR, 2015; LYRA FILHO, 1980).

Somado ao viés individualista, que parece ser constantemente nutrido na aprendizagem do ensino jurídico, supõe-se que o positivismo jurídico extirpa do estudante de direito sua criatividade e autonomia crítica, inviabilizando o pensar fora do sistema jurídico tradicional, isto é, além do ordenamento jurídico-positivo. Lyra Filho (1982) relembra que o positivismo jurídico acaba por reduzir o significado do direito às normas e, mais especificamente, às leis²¹. Ao assim fazê-lo, há uma rejeição da discussão do fenômeno jurídico como um produto pré-legislativo, de onde seria possível observar os interesses das classes e grupos dominantes. Contudo, não é só o positivismo legalista o único a ceifar os múltiplos significados do direito. A perspectiva positivista historicista, a psicologista, o “direito judicial” (*judge-made law*) e a “fenomenologia jurídica”, (LYRA FILHO, 1982, p. 49-50), encarregam-se de se constituir um arsenal positivista.

²¹ Lyra Filho afirma que a associação de direito à lei constitui um repertório ideológico do Estado, cuja articulação serve de base para convencer as contradições existentes no direito estatal. Sua posição privilegiada consolida as leis como imaculadas, “não havendo o direito a procurar além ou acima das leis” (LYRA FILHO, 1982, p.4).

Especificamente quanto ao positivismo jurídico em Kelsen, considerado um dos expoentes que mais influenciaram no dogmatismo e positivismo brasileiro (SILVEIRA, SANCHES, 2013), tem-se um afastamento de outras áreas do conhecimento a pretexto da delimitação do objeto de estudo da ciência do direito²², que, por sua vez, acaba sendo reduzido ao sentido da norma, que extirpam do direito os significados de justiça. Também a pretexto de uma racionalidade científica e imparcialidade, negam à discussão jurídica seu conteúdo político (MONTORO, 2012). Para Silveira e Sanches (2013), o dogmatismo jurídico estabeleceu suas raízes no Brasil quando do acolhimento da teoria pura do direito de Kelsen de maneira superficial. A partir daí, a ciência do direito seria concebida apenas em seu sentido imperativo-normativo, na qual o objeto de estudo do direito se restringe à norma jurídica.

Esse desvirtuamento da teoria positivista kelseniana já havia sido alertado por Luís Alberto Warat (1982). No intuito de resolver a questão da racionalidade do direito, a teoria de Kelsen serviria como base de discurso, um guia da práxis jurídica, para que “o jurista de ofício não seja visto como um operador das relações sociais, mas sim como um operador técnico dos textos legais” (WARAT, 1982, p. 53). Para o jurista argentino, aos preceitos metodológicos de Kelsen são embutidos efeitos ideológicos e políticos que não compunham a teoria do alemão. A base teórica kelseniana que articula direito e Estado “é convertido em uma fórmula estereotipada que conota o caráter ético do Estado, impedindo, aparentemente, de agir fora da gaiola imaculada das normas positivas” (WARAT, 1988, p. 55). O condicionamento, nas práticas jurídicas, do jurista profissional a um “conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas e preconceitos valorativos

²² Hans Kelsen é um dos principais expoentes do positivismo jurídico, cuja trajetória foi consolidada a partir de sua obra “Teoria pura do direito”. A pureza a que se refere Kelsen justificar-se-ia em razão de uma escolha metodológica para delimitação do objeto de estudo da ciência do direito. “Como teoria, quer única e exclusivamente conhecer o seu próprio objeto. Procura responder a esta questão: o que é e como é o Direito? Mas já não lhe importa a questão de saber como deve ser o Direito, ou como deve ele ser feito. É ciência jurídica e não política do Direito. Quando a si própria se designa como “pura” teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto, tudo quanto não se possa, rigorosamente, determinar como Direito. Quer isto dizer que ela pretende libertar a ciência jurídica de todos os elementos que lhe são estranhos. Esse é o seu princípio metodológico fundamental. Isto parece-nos algo de per si evidente. Porém, um relance de olhos sobre a ciência jurídica tradicional, tal como se desenvolveu no decurso dos sécs. XIX e XX, mostra claramente quão longe ela está de satisfazer à exigência da pureza. De um modo inteiramente acrítico, a jurisprudência tem-se confundido com a psicologia e a sociologia, com a ética e a teoria política. Esta confusão pode porventura explicar-se pelo fato de estas ciências se referirem a objetos que indubitavelmente têm uma estreita conexão com o Direito. Quando a Teoria Pura empreende delimitar o conhecimento do Direito em face destas disciplinas, fã-lo não por ignorar ou, muito menos, por negar essa conexão, mas porque intenta evitar um sincretismo metodológico que obscurece a essência da ciência jurídica e dilui os limites que lhe são impostos pela natureza do seu objeto”. (KELSEN, 1999, p. 1).

e teóricos, que governam seus atos, suas decisões e atividades” (WARAT, 1988, p. 31) constituem, para Warat, o sentido comum teórico dos juristas, também denominado de senso comum teórico dos juristas.

A compreensão da norma jurídica como um fim em si mesma, bem como o entendimento de que a norma jurídica emanada pelo Estado, também denominado de monismo estatal (WOLKMER, 2001), é a única forma válida de expressão direito ensejam obstáculos à formação do estudante de direito. Convergindo a essa crítica, Faria (1987) ressalta que obstáculos diagnosticados no ensino jurídico estão muito além do mero reajuste institucional, necessitando serem vencidos por intermédio de um processo de transformação social e institucional. Há necessidade de compromisso para refletir sobre estratégias teóricas e metodológicas que sejam capazes de superar o dogmatismo jurídico, propiciando “uma discussão sobre a natureza histórica das teorias de direito e do poder social nelas subjacentes” (FARIA, 1987, p. 13).

Em consequência de sua redução à mera práxis jurídica, perpetuam-se conhecedores e aplicadores das leis – o que justificaria o termo reducionista operador do direito (NASPOLINI SANCHES; HORITA, 2013; HIRONAKA, 2004) –, mas distanciados e pouco sensíveis em relação às demandas sociais. Ceifado de outros saberes e habilidades, além de desprovidos de estímulos para desempenhar outro papel, o estudante de direito acaba por não reconhecer em si próprio como uma ferramenta fundamental para a concretização de uma sociedade democrática (OLIVEIRA, 2004) por intermédio da valorização da defesa intransigente dos direitos humanos para o reconhecimento político e jurídico de grupos sociais.

Para tanto, entendo crucial (re) valorizar o sentido de direito articulado com os direitos humanos, o que já havia sido alertado por Lyra Filho (1982). A (re) ligação entre direito e direitos humanos permitiria uma concepção de direito para além da perspectiva estatal, cuja validade não se limita ao Estado, mas, ao contrário, vai se constituindo no processo histórico a partir das demandas sociais. Essa proposta diverge da ideia de direito restrito à pura legalidade, onde o círculo da legalidade encerraria o da legitimidade ao espectro estatal. Essa legitimidade deve ser construída pelos sujeitos coletivos, implementando-se um sistema justo que se volta às demandas sociais e à democratização, na qual o espaço público é participativo (WOLKMER, 2001).

Quanto ao papel do direito e do ensino jurídico brasileiro, Roberto Aguiar (2004) enfatiza que é fundamental a sua reformulação ante as suas possibilidades e funções na

contemporaneidade. Ao direito, cabe a luta pela afirmação de direitos (humanos) conquistados, devendo assumir sua reponsabilidade na construção da democracia e das relações sociais, ao contrário de operar como mantenedor de grupos de dominação.

A justificar esse preocupante panorama do ensino jurídico, haveria, portanto, a necessidade de promover nos estudantes de direito a ressignificação de seus papéis em relação à sociedade, possibilitando o estímulo de sua conscientização a partir da reflexão crítica quanto ao contexto histórico-social brasileiro. Para cumprir essa importante tarefa, é fundamental que, no bojo da reconstrução do ensino jurídico, a universidade estreite seus laços com as comunidades e exerça a sua responsabilidade social de forma a viabilizar a formação de indivíduos críticos e transformadores de realidades, fazendo despertar nos estudantes de direito outras possibilidades de ser, pensar, sentir e agir na sociedade.

Dessa maneira, a reorganização dos cursos jurídicos brasileiros não se limita a uma rearticulação asséptica do conhecimento e do estudo do direito positivo (FARIA, 1987). Ao contrário, deverá ser reorientada com base em outros objetivos sociais, políticos e culturais articulados às demandas de uma sociedade brasileira estratificada e desigual. Essa reorganização deve se pautar na lembrança de que “sua deterioração não se deve ao acaso, na verdade, tal processo serviu a interesses sociais específicos, de modo que sua reforma estrutural, metodológica e pedagógica implica reorientar o ensino do direito” (FARIA, 1987, p.15). Antes dos passos mais largos, é crucial que os cursos de direito propiciem reconhecer que os sistemas jurídicos são ambíguos e incompletos e que as normas podem ser paradoxais e injustas (FARIA, 1987). Entendo que é necessário ser testemunha da negatividade (APPLE; AU; GANDIN, 2011) do direito para que se possa avançar no ensino jurídico.

3 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Este capítulo representa a segunda etapa de meu percurso reflexivo. Ao longo do mestrado em direitos humanos e cidadania do PPGDH fui conduzida ao aprofundamento das reflexões sobre os direitos humanos e a educação em direitos humanos. Vivenciar essa trajetória formativa com professores e colegas de diferentes áreas do conhecimento possibilitou-me conhecer e conceber os direitos humanos para além de uma visão estritamente normativa e pós-violatória. Essa experiência contribuiu para dar abertura a novos olhares e dimensões aos direitos humanos, que reforçavam a necessidade de pensá-los numa instância pré-violatória. A educação em direitos humanos constitui, nesse sentido, o caminho que escolhi para seguir essa trajetória.

No primeiro momento, serão analisados alguns aspectos dos direitos humanos. O fio condutor dessa análise se baseia numa perspectiva que ultrapassa a visão estritamente normativa e pós-violatória, que, em razão de um imaginário oficializado (SANCHEZ RUBIO, 2014), delimita o diálogo dos direitos humanos aos especialistas. Nessa discussão, há a necessidade de refletir sobre as limitações normativas da DUDH e de outros documentos normativos que acabam por delimitar a legitimidade dos direitos humanos aos Estados. Ademais, é importante que sejam desvendados os interesses econômicos e políticos de grupos hegemônicos que se imbricam a essas normas e que acabam por reduzir a potencialidade dos direitos humanos.

Em seguida, busco refletir sobre a educação em direitos humanos, concebendo-a como instrumento crucial para uma abordagem pré-violatória dos direitos humanos. Para esse intento, serão apresentados os delineamentos teóricos sobre o assunto, privilegiando-se o sentido da educação em direitos humanos como uma pedagogia voltada para a construção de sujeitos pluridimensionais (CARBONARI, 2007). As políticas públicas nacionais que norteiam a educação em direitos humanos também serão analisadas em razão da importância para a consolidação dessa educação em diferentes níveis e instituições sociais, sobretudo nos cursos de direito.

3.1 Para além do imaginário oficializado, da perspectiva estritamente normativa e pós-violatória dos direitos humanos

Desde o final do século XX, os direitos humanos constituem tema de grande destaque no cenário internacional. Ao término da segunda Guerra Mundial, o eixo norte-ocidental mobilizou diversos países no mundo para refletir sobre alternativas que impedissem o cometimento de barbáries contra a humanidade, tal como aquelas vivenciadas nos regimes nazifascistas. Seria uma oportunidade para iniciar um projeto de significativa magnitude, qual seja: consolidar, em um só documento internacional, os direitos humanos de todos os povos.

Alguns pensadores são firmes ao asseverar que os direitos humanos tiveram seu marco emblemático na proclamação da DUDH, em 10 de dezembro de 1948, pela assembleia das Nações Unidas. Atualmente, parece ser inquestionável que a DUDH seja um dos documentos mais conhecidos e traduzidos no mundo e tenha conquistado a adesão de países de diversas localidades do globo. Contudo, o imaginário oficializado de que a DUDH e os demais instrumentos normativos são as únicas formas legítimas a revelar os fundamentos dos direitos humanos necessita ser analisado.

3.1.1 Limitações da Declaração Universal de Direitos Humanos: por uma acepção não hegemônica de direitos humanos

Os direitos humanos destacam-se, na atualidade, como um dos principais temas das agendas políticas internacionais. A DUDH inaugurou um importante momento histórico em que os direitos humanos assumiram a centralidade das pautas internacionais e, capitaneado por Estados do eixo norte-ocidental, seus respectivos interesses e valores, consolidou-se como referência normativa internacional de proteção dos direitos humanos.

Segundo James W. Nickel (1987), a DUDH foi inspirada em institutos jurídicos familiares, isto é, em ideias já existentes e consolidadas nos *Bills of Rights* de alguns países, a exemplo da Inglaterra (*Bill of Rights*, 1689), Estados Unidos da América do Norte (*United States Declaration of Independence*, 1776; *United States Bill of Rights*, 1789) e França (*Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen*, 1789). O escopo da elaboração da DUDH

foi, contudo, mais ambicioso: tratava-se de um desafio para o Comitê de Direitos humanos da ONU²³ (1945) elaborar um documento de abrangência internacional²⁴, almejando-se o alcance de todas as pessoas em todos os Estados²⁵.

Noberto Bobbio (2004) afirma que a DUDH pode ser considerada uma das maiores provas, até os dias de hoje, da existência de determinado sistema de valores da sociedade e que, ressalte-se, tem resistido incólume por mais de cinquenta anos. Ressaltando sua preocupação com as garantias dos direitos humanos consolidadas pela DUDH, Bobbio (2004) entende que haveria uma ideia partilhada universalmente quanto ao dever de respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais e que, mediante a impossibilidade de se concluir quais seriam seus fundamentos filosóficos, a DUDH teria cumprido essa lacuna por intermédio da perspectiva normativa universal.

Mas, quando digo que o problema mais urgente que temos de enfrentar não é o problema do fundamento, mas os das garantias, quero dizer que consideramos o problema do fundamento não como inexistente, mas como — em certo sentido — resolvido, ou seja, como um problema com cuja solução já não devemos mais nos preocupar. Com efeito, pode-se dizer que o problema do fundamento dos direitos humanos teve sua solução atual na Declaração Universal dos Direitos do Homem aprovada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. A Declaração Universal dos Direitos do Homem representa a manifestação da única prova através da qual um sistema de valores pode ser considerado humanamente fundado e, por tanto, reconhecido: e essa prova é o consenso geral acerca da sua validade. [...] Com essa declaração, um sistema de valores é — pela primeira vez na história — universal, não em princípio, mas de fato, na medida em que o consenso sobre sua validade e sua capacidade para reger os destinos da comunidade futura de todos os homens foi explicitamente declarado. (BOBBIO, 2004, p. 17-18)

²³ Em fevereiro de 1947, fundamentando-se na decisão proferida da primeira sessão do Comitê de Direitos humanos da ONU, foram iniciados os trabalhos para delinear a DUDH, denominada, naquele momento, de *International Bill of Human Rights*. O Comitê de Direitos humanos era presidido por Eleanor Roosevelt, primeira dama dos Estados Unidos da América do Norte, e integrado por representantes da China (Pen-Chun Chang) e do Líbano (Charles Malik). Posteriormente, foram incluídos representantes da Austrália, Chile, França e Reino Unido (UNITED NATIONS. **Drafting of the universal declaration of human right**. In: Disponível em: <<<http://research.un.org/en/undhr/draftingcommittee#s-lg-box-wrapper-3426141>>>. Acesso em 10 jul. 2017).

²⁴ Não obstante James W. Nickel utilize o termo transnacional para definir as interações territoriais almejadas, em 1948, pelo comitê da ONU, acredito que a proposta da DUDH hoje não se limita apenas ao ambiente internacional e entre determinados países, mas objetiva uma abrangência global.

²⁵ Para demonstrar a magnitude dessa ambiciosa proposta normativa inter ou transnacional vale ressaltar que, segundo a ONU, atualmente, a DUDH é o documento mais traduzido do mundo, contando com mais de 360 traduções de diferentes idiomas. (UNITED NATIONS. **Global Issues. Human Rights**. In: Disponível em: <<<http://www.un.org/en/globalissues/humanrights/>>>. Acesso em 10 jul. 2017).

Apesar de reconhecer que a DUDH está em crescente adesão de novos Estados, oriundos de todos os cinco continentes, com língua, cultura e religiões díspares (LINDGREN ALVES, 2005), a afirmação quanto à existência de um consenso geral como fundamento de direitos e, em especial, dos direitos humanos merece ser criteriosamente analisada.

De início, é imperioso compreender que os direitos humanos revelam múltiplos e heterogêneos discursos político-ideológicos e que, frequentemente, são antagônicos entre si já que envolvem diversos Estados e atores sociais. Segundo GALLARDO (2014), a ambiguidade entre a imagem e a prática dos direitos humanos se justificaria, num primeiro momento, pela existência de uma conflitualidade socialmente inerente às razões do Estado, que se constitui, por sua vez, de forças subordinadas e de forças antagônicas, e ao direito enquanto aparato de dominação. Nesse sentido, as normas de direitos humanos consolidadas nos documentos internacionais, a exemplo da DUDH, seriam os produtos dessas intensas disputas político-ideológicas travadas entre em diversos níveis dos Estados²⁶ e entre os diferentes atores sociais envolvidos, revelando, por conseguinte, que “os valores pressupostos pela reivindicação de direitos humanos não se seguem inicialmente de consensos, mas nuclearmente de resistências, mobilizações, lutas ou enfrentamentos” (GALLARDO, 2014, p. 21).

Essa incongruência inicial, que considera que o fundamento dos direitos humanos seria oriundo de um consenso internacional de Estados *prima facie*, enseja outra questão problemática. As concessões recíprocas ocorridas durante o processo de criação das normas internacionais de direitos humanos acabam alinhando-se, sobretudo, às razões político-ideológicas de Estados hegemônicos, que, por sua vez, deteriam o poder sobre os aparatos de dominação. Também por essa razão, a DUDH é objeto de recorrentes controvérsias.

Entre as diversas polêmicas existentes, destaca-se a questão do universalismo *versus* relativismo em que Estados de fora do eixo norte-ocidental compreendem a DUDH e demais documentos internacionais como formas de imposição de interesses, ideais e valores, direcionados à hegemonia cultural, política e econômica dos Estados Unidos da América do Norte e dos países do Oeste Europeu. A esse respeito, Boaventura de Souza Santos (2006) aponta que a DUDH seria uma marca ocidental liberal do discurso dominante dos direitos humanos, isso por que:

²⁶ Para Gallardo (2014, p. 20-21), “os Estados não constituem nem em sua origem nem atualmente dispositivos de consenso, mas de dominação e fragmentação. Enquanto tais, não podem fundamentar em si mesmos práticas e valores universais e integrais como o são (declaradamente) direitos humanos”.

[...] elaborada sem a participação da maioria dos povos do mundo; no reconhecimento exclusivo de direitos individuais, com a única exceção do direito coletivo à autodeterminação, o qual, no entanto, foi restringido aos povos subjugados pelo colonialismo europeu; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; na prioridade concedida aos direitos cívicos e políticos sobre os direitos econômicos, sociais e culturais; e no reconhecimento do direito de propriedade como o primeiro e, durante muitos anos, o único direito econômico. Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente a seguir à Segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos. Um discurso generoso e sedutor sobre os direitos humanos permitiu atrocidades indescritíveis, as quais foram avaliadas de acordo com revoltante duplicidade de critérios. Escrevendo em 1981 sobre a manipulação da temática dos direitos humanos nos Estados Unidos pelos meios de comunicação social, Richard Falk identifica uma “política de invisibilidade” e uma “política de supervisibilidade” (1981:4). Como exemplos da política de invisibilidade menciona Falk a ocultação total, pelos *media*, das notícias sobre o trágico genocídio do povo Maubere em Timor Leste (que ceifou mais que 300.000 vidas) e a situação dos cerca de cem milhões de “intocáveis” (dalits) na Índia. Como exemplos da política de supervisibilidade, Falk menciona a exuberância com que os atropelos pós-revolucionários dos direitos humanos no Irão e no Vietname foram relatados nos EUA. E Falk concluiu: “os pólos de invisibilidade e de supervisibilidade estão intimamente correlacionados com os imperativos da política externa norte-americana” (1981:5). A verdade é que o mesmo pode dizer-se dos países da União Europeia, sendo o exemplo mais gritante justamente o silêncio mantido sobre o genocídio do povo Maubere, escondido dos europeus durante uma década, assim facilitando o contínuo e próspero comércio com a Indonésia (SANTOS, 2006, p. 444).

Sob essa perspectiva crítica, os fundamentos de direitos humanos, quando reduzidos às normas internacionais, poderiam convolar aparatos de dominação e, conseqüentemente, em manifestações de poder simbólico²⁷. Em sentido convergente, o filósofo esloveno Slavoj Žižek (2010) compreende os direitos humanos como uma ficção simbólica na qual existiriam interesses e objetivos encobertos com vistas a reafirmar o poderio hegemônico de Estados norte-ocidentais, consagrando, por exemplo, as suas supremacias e homogeneização cultural dos valores ocidentais sobre os demais Estados. Questionando uma suposta pureza humanitária dos direitos humanos, Žižek (2010) entende que os direitos humanos fariam parte

²⁷ Sobre as produções simbólicas como instrumentos de dominação, BOURDIEU (1989, p. 10) afirma que “as ideologias, por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente (sic) apropriado, servem de interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto do grupo. A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante (assegurando uma comunicação imediata entre todos os seus membros e distinguindo-os das outras classes); para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções”.

de uma ideologia de intervencionismo militar, servindo a fins político-econômicos específicos.

[...] hoje, o que os “direitos humanos de vítimas sofredoras do Terceiro Mundo” efetivamente significam, no discurso dominante, é o direito das próprias potências do Ocidente de intervir política, econômica, cultural e militarmente em países do Terceiro Mundo de sua escolha, em nome da defesa dos direitos humanos. A referência à fórmula de Lacan da comunicação (na qual o remetente recebe sua própria mensagem de volta do receptor-destinatário em sua forma invertida, isto é, verdadeira) vem bem ao caso aqui. No discurso dominante do intervencionismo humanitário, o Ocidente desenvolvido está, efetivamente, recebendo de volta, do Terceiro Mundo vitimizado, sua própria mensagem em sua forma verdadeira. (ŽIŽEK, 2010, p. 25)

Contudo, ainda que se reconheça a pertinência dos argumentos contrários aos direitos humanos – vez que podem se constituir em aparato de dominação –, não parece ser justificável a negação das conquistas e avanços de direitos humanos no século XX, inclusive, por intermédio das próprias normas internacionais que tratem do tema – a exemplo da DUDH²⁸. Se, de um lado, a DUDH e demais documentos internacionais privilegiam os chamados direitos de primeira geração – os direitos civis e políticos – a um possível pretexto de fortalecimento do neoliberalismo ocidental²⁹, de outro lado, deverá ser tarefa dos Estados e, principalmente, de atores sociais de fora do eixo norte-ocidental adicionarem um efetivo contrapeso, reivindicando uma compreensão alargada de direitos humanos que obste a perpetuação dos discursos hegemônicos e que revalorize os direitos econômicos, sociais e culturais.

Novamente, partir da premissa de um consenso universal sobre os direitos humanos é desconsiderar que os diversos movimentos antagônicos de interesses fazem parte da própria disputa político-ideológica, homogeneizando equivocadamente as demandas sociais e perpetuando a dominação entre povos. A contestação da ideia de consenso universal sob

²⁸ Acredito que, da mesma forma em que há preocupação quanto aos interesses sob as quais se anunciam os direitos humanos, o pronto e irredutível rechaço face aos direitos humanos também necessita análise cautelosa. Ao analisar a questão da universalidade, Lindgren (2005, p. 4) considera ser falaciosa e perniciosa a alegação de que a DUDH seria um interesse apenas ocidental, irrelevante e inaplicável em sociedades com valores histórico-culturais distintos. Considera falaciosa porque todas as constituições nacionais redigidas após 1948 teriam se inspirado nos direitos e liberdades fundamentais; seria perniciosa posto que possibilitaria “a invocação de relativismo cultural como justificativa para violações concretas de direitos já internacionalmente reconhecidos”.

²⁹ Para Boaventura de Souza Santos (2006, p. 456), “as origens conturbadas dos direitos humanos, enquanto ‘monumento da cultura ocidental’, não podem ser vistas apenas da dominação imperial que eles justificaram; devem sê-lo também a partir do seu caráter compositório original enquanto artefactos culturais”.

qualquer norma internacional remete, ao mesmo tempo, ao rechaço de existiria um fundamento universal quanto aos direitos humanos. Noutras palavras, se as próprias disputas político-ideológicas remetem a um processo de enfrentamento (GALLARDO, 2014), seu produto jamais poderá se constituir de uma universalidade de interesses.

São por essas razões que concentrar todos os fundamentos de direitos humanos numa perspectiva estritamente normativa torna possível a perpetuação do discurso hegemônico, desconsiderando as diversas experiências sociais como fontes inspiradoras dos direitos humanos. Observa-se, de tal sorte, que a perspectiva exclusivamente normativa acaba por excluir das disputas políticas grupos sociais que não tem acesso aos espaços de poder, os chamados grupos invisibilizados. O fortalecimento dos direitos humanos já consolidados nos documentos internacionais continua sendo uma importante tarefa até mesmo porque viabiliza a abertura de novos espaços de disputa, porém, é necessário mais que isso, devem-se vindicar outras perspectivas e fundamentos para os direitos humanos.

As novas concepções surgidas a partir de contextos fora do eixo norte-ocidental³⁰, especialmente em países da América Latina, África e Ásia, traduzem-se como uma expectativa de que outros caminhos estão reservados para os direitos humanos, nos quais são apontadas direções opostas ao imperialismo cultural, político e econômico.

Sob essa ótica, ao questionar a perspectiva centrada no âmbito normativo-internacional como única expressão dos direitos humanos, bem como ao resgatar seus fundamentos sócio-históricos (GALLARDO, 2014), propõe-se a reconstrução dos direitos humanos a partir das ideais de emancipação social. Conforme será visto no tópico posterior, a efetiva abertura de espaços para reivindicações sociais, as trocas de experiências entre as diversas comunidades e, principalmente, a construção partilhada e flexível sobre os direitos humanos entre os povos seriam possibilidades para mitigar eventuais interesses hegemônicos de qualquer natureza.

³⁰ Desde a segunda metade do Século XX, diversos pensadores têm refletido sobre a questão da hegemonia/imperialismo científico, cultural, político e econômico. As novas concepções do saber, do ser e do compreender a vida em sociedade a partir de países fora do eixo norte-ocidental concentram-se, especialmente, nas teorias chamadas decoloniais. Ao tecer críticas a uma visão exclusivamente eurocentrista, as teorias decoloniais propõem, em geral, uma nova perspectiva de conhecer e atuar no mundo. Alguns expoentes latino americanos do pensamento decolonial são Enrique Dussel, Catherine Walsh, Anibal Quijano, Walter Mignolo e Edgardo Lander e Rita Laura Segato. Quanto à teoria crítica de direitos humanos numa perspectiva latino-americana, podem-se destacar os pensadores Herrera Flores, David Sanchez Rubio e Helio Gallardo.

3.1.2 O imaginário oficializado e a ênfase ao viés normativo pós-violatório dos direitos humanos

Não obstante essa crescente adesão à DUDH e, conseqüentemente, ao compromisso formal-normativo dos Estados signatários com a proteção de direitos humanos dos povos, as inúmeras violações a esses direitos continuam fazendo parte do cotidiano de milhares de seres humanos. Especialmente na América Latina e na África, as altas taxas de desigualdade social³¹ merecem destaque pela gravidade de problemas estruturais referentes ao acesso de direitos econômicos e sociais, a exemplo do direito à educação, saúde e segurança pública.

O Brasil, apesar de ser signatário de diversos pactos internacionais sobre direitos humanos, também está imerso nesse contexto de graves violações, tendo as avaliações de instituições nacionais e internacionais, como o IDH Global (PNUD)³², diagnosticado insuficiente acesso de direitos humanos a grupos sociais menos favorecidos, o que, inclusive, necessita ser compreendido dentro de um contexto de significativa desigualdade social no país.

É oportuno, ainda, lembrar que os números apresentados pelas mais variadas instituições, governamentais e não governamentais, nacionais e internacionais, refletem apenas uma pequena parcela das violações ocorridas, isso porque se desconsidera a chamada cifra negra (ANIYAR DE CASTRO, 1983), isto é, as violações cometidas, mas que, por diversos motivos políticos e sociais, permanecem desconhecidas das autoridades governamentais e de instituições não governamentais. As violações cometidas em razão do gênero, etnia, orientação sexual ou religiosa, tal como a submissão de indivíduos a trabalhos forçados e/ou exaustivos, sobretudo porque comumente sofridas dentro da esfera privada e

³¹ Segundo dados do PNUD de 2010, pelo índice de Gini, que afere o grau de desigualdade existente na distribuição de indivíduos segundo a renda domiciliar *per capita*, constatou-se que, dentre os quinze países mais desiguais do globo, dez situam-se na América Latina e no Caribe, sendo o Brasil o terceiro país mais desigual do mundo. In: MONTEIRO, Antônio Miguel V.; AMARAL, Silvana. **Índices de Desenvolvimento e de desigualdade**. Abordagens espaciais em Estudos de População. Métodos analíticos e técnicas de Representação. INPE – Instituto Nacional de pesquisa espaciais. Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.ess.inpe.br/courses/lib/exe/fetch.php?media=cst-310-popea:aulas:13idhgini.pdf>>. Acesso em 10 jul. 2017.

³² O IDH Global afere, de acordo com mensuração sintética e geral, os pilares saúde, educação e renda dos países. Segundo o IDH Global de 2013 (PNUD), o Brasil ocupou a 79ª posição, ficando atrás de países como Cazaquistão, Sri Lanka, Irã, Azerbaijão e Sérvia. In: NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking IDH Global 2013**. Relatório de Desenvolvimento Humanos 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2013.aspx>>. Acesso em 10 jul. 2017.

oriundas de uma relação de constante opressão, refletem uma realidade não sabida e, ainda, pouco visibilizada em alguns países, o que, certamente, constitui um dos principais desafios dos direitos humanos para o Século XXI.

Consoante analisou Nickel (1987), os conteúdos dos primeiros vinte e um artigos da DUDH mostram-se similares aqueles já tratados nos documentos de direitos humanos de alguns países – os *bills of rights* – uma vez que tratavam de direitos civis e políticos, os chamados direitos de primeira geração, enfatizando-se os direitos a igualdade, não discriminação, devido processo legal, privacidade, integridade e ao voto. Contudo, para Nickel, a inovação da DUDH deu-se, exatamente, nos artigos de XXII a XXVII, que declaram direitos econômicos e sociais como, por exemplo, a segurança pública e um adequado padrão de vida e de educação. Entretanto, o reconhecimento normativo pela DUDH quanto aos direitos econômicos e sociais demonstra, como já visto, um nítido contraste com a realidade de escasso acesso a esses direitos em países africanos e latino-americanos.

Não se olvida que, tanto as normas que consagram e tutelam os direitos humanos, como todo o aparato nacional e internacional voltado para garanti-los sejam essenciais para enfrentamento de violações. Como pontua Sánchez Rubio (2014, p. 124), referindo-se às demandas de movimentos sociais, o “objetivo do reconhecimento constitucional e jurídico se fez crucial para objetivar as demandas”. Entretanto, necessita ser questionado se o processo de institucionalização e de reconhecimento normativo, seja no âmbito nacional, seja no internacional, são suficientes para fazer cessar grande parte das violações de direitos humanos. Sobre essa problemática, ressalta que a insuficiente cultura que existe sobre direitos humanos “é excessivamente formalista e acaba por ser extremamente reduzida, insuficiente e estreita e, de maneira voluntária ou involuntária, acaba por reforçar e tornar hegemônica essa separação entre o que se diz e o que se faz em matéria de direitos humanos” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 122).

O imaginário oficial corriqueiramente difundido na sociedade quanto aos direitos humanos está, segundo Sánchez Rubio (2014), vinculado às dimensões normativa e institucional, teórico-filosófica e à eficácia jurídico-estatal. Essa visão reduzida de concepção dos direitos humanos não só superdimensionaria o poder dos Estados e demais instituições como exclusivos reivindicadores, consolidadores e defensores de direitos, como, ao mesmo tempo, desconsideraria as manifestações sociais, a eficácia não jurídica, a eficácia jurídica não estatal, a cultura e a sensibilidade popular. O resultado visualizado dessa manutenção de imaginário oficial centrado no aspecto normativo dos direitos humanos importa “uma simples

reivindicação ou demanda judicial interposta ante os tribunais de justiça, uma vez que violados” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 125), dando origem ao que o autor denomina de concepção pós-violatória de direitos humanos.

A partir desse raciocínio, uma concepção exclusivamente pós-violatória dos direitos humanos impossibilitaria conceber, de início, que os direitos humanos são construtos sócio-históricos, isto é, necessitam ser concebidos pelos sujeitos sociais sobre quem se dirigem as normas de direitos humanos e também que devem se situar antes mesmo das atuações estatais. Nesse sentido, a mera redução dos direitos humanos a normas e instituições provocaria “uma espécie de delegação do conjunto dos mortais que se centra no protagonismo adjudicado aos funcionários da administração de cada Estado e aos especialistas em interpretar normas.” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 125). Centrar todos os esforços numa perspectiva pós-violatória acaba por consolidar uma cultura de direitos humanos superficial e insuficiente.

Diante desse panorama e após a constatação desta evidência, pode-se perceber que algo ocorre quando o nosso imaginário se movimenta dentro de um dos esquemas que não questionam as limitações da forma de pensar e nem de entender direitos humanos. O resultado é que nos conformamos com que sejam os especialistas do Direito, os operadores jurídicos e, em último caso, os tribunais de justiça no âmbito nacional ou internacional, que nos digam quais são os nossos direitos e, além disto, resulta também que o superdimensionamento e somente nos preocupamos com a etapa ou dimensão pós-violatória dos mesmos, que fica circunscrita a esfera de sua reivindicação judicial, uma vez que já tenham sido violados. No fim, o que estamos consolidando é uma cultura de direitos humanos simplista, deficiente, insuficiente e esteira (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 125-126).

Compreendo, portanto, que os desafios dos direitos humanos para o Século XXI também não se limitam à questão da eficácia jurídica de normas já consolidadas no âmbito nacional e internacional, a exemplo da DUDH, mas, antes disso, necessitam resgatar a autonomia dos próprios sujeitos sociais (GALLARDO, 2014) como formuladores de direitos humanos de maneira a prestigiar uma concepção pré-violatória dos direitos humanos. Para tanto, é necessária uma noção mais complexa de direitos humanos que valorize “os processos de luta pela abertura e consolidação de espaços de liberdade e dignidade humanas”, bem como ressalte uma “eficácia não jurídica que tem muito a ver com a sensibilidade sociocultural, ou grau de aceitação e o modo como os direitos humanos são assimilados, significados, ressignificados e entendidos.” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 127-128).

3.1.3 Trajetórias possíveis a partir das reflexões de David Sanchez Rubio: a revalorização do contexto sócio-histórico, a emancipação e as sentimentalidades

As reflexões quanto a uma concepção predominantemente pós-violatória de direitos humanos parecem explicar os motivos pelas quais há uma frustração de expectativa em relação aos direitos humanos da atualidade. Se o imaginário oficial difundido na sociedade (SANCHEZ RUBIO, 2014) confere às instâncias do poder estatal, especialmente em relação à eficácia jurídico-estatal, a legitimidade exclusiva para atuar em defesa dos direitos humanos, acaba por ser consolidada a ideia que o próprio indivíduo nada poderá fazer a respeito de seus próprios direitos, senão aguardar pela violação e pela possível reparação por intermédio das funções judiciárias.

Como já ressaltado anteriormente, agrava-se ainda mais esse cenário quando o imaginário oficial cristaliza a ideia de que os fundamentos dos direitos humanos devem ser pensados apenas a partir das perspectivas institucionais e normativas. Vê-se, portanto, que os direitos humanos acabam por se desconectar dos próprios seres humanos e passam a cumprir finalidade diversa, qual seja: a de servir como aparatos de dominação de instituições. Não há, dessa forma, abertura para as dimensões não jurídicas da articulação dos direitos humanos (SANCHEZ RUBIO, 2014). Quais seriam, então, as alternativas para os direitos humanos a partir de outros elementos fora da esfera institucional-normativa e sem redundar na problemática da eficácia jurídica?

Antes de refletir sobre as alternativas, faz-se necessário observar quais os elementos motrizes desse imaginário oficializado. Para Sanchez Rubio (2014), o imaginário oficializado centra-se em uma racionalidade hegemônica que separa, reduz e abstrai³³ diversos níveis de conceitos dos direitos humanos. Com a perda da capacidade de julgamento crítico da realidade – e, conseqüentemente, com o aumento de absorção dessas mensagens hegemônicas –, o indivíduo é despolitizado de sua cotidianidade, questionado por suas ações e expressões de reivindicação, sendo esse percurso compreendido como “processos de desempoderamento humano” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 108).

³³ Essa separação, redução e abstração como efeito de um imaginário oficializado é refletido por Sanchez Rubio a partir do paradigma da simplicidade de Edgar Morin.

Para se contrapor às diversas facetas da submissão oriundas desse imaginário oficializado haveria a necessidade de se criar uma “noção mais complexa de direitos humanos que, se constroem processual, relacional e dinamicamente, a partir de práticas sociais e ações humanas que empoderam os sujeitos” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 129). O empoderamento também é objeto de reflexão de Herrera Flores (2008). A partir de uma *ontología de la potencia*, seria possível majorar a potência e a capacidade do indivíduo para atuar no mundo. A condição de situar-se como sujeito de direito remete um processo de empoderamento e mais, citando Gallardo, Sanchez Rubio afirma que ser

sujeito que dizer colocar-se em condições sociais individuais de apropriação de uma existência a qual dê caráter ou sentido a partir de outros, com os outros, para os outros e para si mesmo, e de conseguir comunicar com autoestima esta experiência de apropriação (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 126).

A partir das reflexões de Gallardo e Sanchez Rubio, uma alternativa trata da reconstrução dos fundamentos dos direitos humanos por intermédio de elementos sócio-históricos (GALLARDO, 2014), podendo ser concebidos como “conjunto de práticas sociais, simbólicas, culturais e institucionais que têm reação contrária aos excessos de qualquer tipo de poder que impeçam os seres humanos de constituir-se como sujeitos” (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 129). Entendo que a ênfase da perspectiva sócio-histórica buscaria a aproximação do ser humano de sua própria experiência de vida passada e presente, proporcionando o resgate de suas vivências como fundamento para os direitos humanos. Observa-se, portanto, que o contexto normativo não se revela como único e exclusivo fundamento para os direitos humanos, mas como um componente das diversas facetas dos direitos humanos.

Ademais, Sanchez Rubio (2014, p. 127-128) ressalta, como segunda alternativa, a imprescindível correlação entre a atuação humana e a sensibilidade popular, revelando a valorização da sensibilidade sociocultural, isto é, “o grau de aceitação ou modo de como os direitos humanos são assimilados, significados, ressignificados e entendidos”. Ao considerar a existência de alguns pontos de contato à questão da sensibilidade, Lynn Hunt, em sua obra “A invenção dos direitos humanos – Uma história”, critica a chamada autoevidência dos direitos humanos, reconhecendo, contudo, que sua afirmação foi crucial para a história dos direitos humanos.

As reflexões de Hunt desdobram-se a partir da afirmativa de que haveria uma definição indeterminável dos direitos humanos em razão da dependência das emoções e da razão. Para Hunt (2009, p. 28), “os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmos como o reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si”. Nesse sentido, as exposições públicas e a leitura de romances seriam práticas que contribuiriam para uma individualidade empática dotada de novos conteúdos: a autonomia (integralidade corporal pela separação e autocontrole de corpos) e a empatia. Poder-se-ia considerar, dessa forma, que as reflexões de Hunt acabam, de alguma maneira, por corroborar o que Sánchez Rubio considera como necessária dimensão aos direitos humanos: o desenvolvimento da sensibilidade sociocultural como uma proposta de direitos humanos cuja eficácia é não jurídica.

Nesse sentido, é fundamental a substituição da anestesia pela noção sinestésica de direitos humanos na qual seriam revalorizados os sentidos dos seres humanos simultaneamente. A esse respeito, que consolida a proposta de estreitar laços entre o que se diz e o que se faz no âmbito dos direitos humanos, Sánchez Rubio pontua que

tem de se apostar numa noção sinestésica de direitos humanos que nos afaste da anestesia, na qual os cinco ou seis sentidos atuam simultaneamente, vinte e quatro horas por dia e em todo o lugar. São práticas que se desenvolvem diariamente, o tempo todo e em qualquer lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um momento histórico que lhes dá uma origem. (...) Os direitos humanos guardam mais relação com o que fazemos em nossas relações com nossos semelhantes, seja sob lógicas ou dinâmicas de emancipação ou de dominação, que com o que nos dizem determinados especialistas (mesmo que também repercute em nosso imaginário e em nossa sensibilidade sobre direitos humanos) (SANCHEZ RUBIO, 2014, p. 128).

As normas internacionais de direitos humanos, a exemplo da DUDH, são consideradas, no imaginário oficializado, como as únicas fontes que fundamentam os direitos humanos da atualidade. A acepção centrada exclusivamente no âmbito normativo e institucional enseja, contudo, diversas questões problemáticas e desafios na atualidade.

As teorias críticas de direitos humanos e até mesmo as teorias contra os próprios direitos humanos alertam para uma acepção hegemônica dos documentos internacionais, a exemplo da DUDH, que, sutil em seu discurso de humanismo, poderia revelar uma intenção de supremacia de culturas e uma hegemonia político-econômica. Entendo, contudo, que existiriam alternativas a fim de reconduzir os direitos humanos a uma acepção não

hegemônica, por intermédio de uma reconstrução de seus fundamentos. Esses têm sido os caminhos sinalizados por pensadores da América Latina, a partir de uma concepção histórico-cultural dos direitos humanos que questione a invisibilização das reivindicações não hegemônicas e resgate os efetivos direitos humanos por intermédio da eficácia não jurídica e além de uma perspectiva pós-violatória.

Os vieses estritamente normativos e institucionais dos direitos humanos, que poderiam servir como aparato de poder aos grupos hegemônicos, merecem ser repensados e aliados a outros elementos, tais como os fundamentos sócio-históricos. É necessário que os fundamentos de direitos humanos sejam concebidos imersos numa realidade social cujo objetivo se dirija à emancipação social e à revalorização das sentimentalidades socioculturais.

Entendo que as reflexões sobre os direitos humanos em Sanchez Rubio (2014), que prestigiam uma perspectiva pré-violatória e se norteiam com base na emancipação social e revalorização das sentimentalidades, constituem um ponto de partida para o desenvolvimento das ideias de educação em direitos humanos a seguir apresentadas.

3.2 Educação em direitos humanos: os delineamentos teóricos e as políticas públicas nacionais que apontam para necessária formação do estudante de direito

Os desafios no ensino jurídico dos cursos de direito que foram abordados no capítulo anterior sinalizam que urge uma mudança de postura. É necessária uma nova pedagogia que, aliada à reflexão crítica, esteja, inequivocamente, comprometida e alicerçada nos direitos humanos. Nesta dissertação, é com base na educação em direitos humanos que se entende possível a mudança de panorama no ensino jurídico, aliando-se as propostas de uma pedagogia crítica ao compromisso constante com os direitos humanos.

3.2.1 As premissas teóricas da educação em direitos humanos: uma pedagogia para construção de sujeitos pluridimensionais

A educação em direitos humanos volta-se à utilização de novas ferramentas éticas e metodológicas de acesso de justiça que centralizam os direitos humanos como instrumentos de reivindicações e proposições políticas para a transformação social (OLIVEIRA, 2011). Para Nair Heloísa Bicalho de Sousa (2015, p. 15), essa educação constitui uma prática educativa que se pauta na “alteridade e na democracia, tendo em vista um processo permanente de construção da cidadania, tendo como base a garantia, promoção e defesa dos direitos humanos, além da reparação de suas violações e resistência a todas as formas de opressão”. É, ainda, direcionada à construção de sujeitos pluridimensionais e tem como exigência primordial a “humanização do humano” por intermédio de um processo educativo que se baseia no reconhecimento da alteridade, ou seja, da diferença (CARBONARI, 2007), instrumentos fundamentais para a consolidação de um Estado substancialmente democrático.

A educação em direitos humanos, construída na base de uma compreensão pluridimensional do sujeito de direitos, promove os espaços de aprendizagem como exercício de reflexão e ação críticas. Elas exigem acesso ao saber acumulado historicamente pela humanidade e sua reconstrução a partir de vivências, gerando a possibilidade de configurar escolhas, a implementação de processos e o desenvolvimento de atitudes coerentes e comprometidas. Assim que, a educação em direitos humanos põe a necessidade de uma nova pedagogia. Em linhas gerais, esta nova pedagogia constitui-se como: a) construção da participação, visto que os processos educativos se dão na presença da alteridade e remetem para a intervenção e a incidência relacionais em graus diversos de complexidade (grupo, movimento, sociedade, Estado, comunidade internacional), o que exige a construção de posturas e posições plurais capazes de escapar tanto da massificação quanto dos esquematismos privatistas e individualistas; b) compreensão dos dissensos e dos conflitos, inerentes à convivência humana, e a construção de mediações adequadas à sua resolução mediante a implementação de acordos, alianças e parcerias – não para suprimi-los ou escamoteá-los, mas para que não redundem em violência; c) abertura para o mundo como compromisso concreto com os contextos nos quais se dão os processos educativos, desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de leitura da realidade e a consequente inserção responsável – os rumores do mundo não serão encarados como ruídos estridentes que dão vazão à indiferença; antes, serão desafios a novas práticas –, o que significa dizer que a educação em direitos humanos forma sujeitos cooperativos com a efetivação de condições históricas para realizar amplamente todos os direitos humanos de todas as pessoas e resistentes (intransigentes) a todas as formas e meios que insistem em inviabilizá-los e violá-los (CARBONARI, 2007, p. 182-183).

Nesse sentido, a educação em direitos humanos é entendida como veículo potencializador do estudante de direito que busca o estímulo do perfil crítico e democratizante, favorecendo, inclusive, o educar para o nunca mais (CANDAUI, 2008), isto é,

o estímulo da consciência quanto aos prejuízos de um Estado autoritário, alicerçado em normas jurídicas contrastantes com os direitos humanos. Ademais, acredito que a formação do estudante do direito por intermédio da educação em direitos humanos possibilitaria constituir cidadãos capazes de fortalecer a democracia de forma substantiva, ultrapassando, inclusive, as barreiras limítrofes da atual concepção de democracia neoliberal “de aparência sem conteúdo, de promessa sem realização, de baixa intensidade para construir uma democracia real, presente nos distintos espaços sociais” (CANDAU; SCAVINO, 2000, p. 42).

Em relação ao estudante de direito, vislumbra-se, com essa educação, variados desdobramentos: a formação crítica enquanto indivíduo para que se reflita na germinação de um profissional do direito, consciente e capaz de intervir no contexto político, social, econômico e cultural do país. Além disso, a preocupação de que o estudante de direito seja conduzido a um salto humanizador é ressaltado por José Geraldo Sousa Junior:

Aplicadas aos juízes, essas categorias traduzem as expectativas de mediação humanística entre visão de mundo e consciência social, de modo a traduzir aquela exigência funcional já destacada por Bistra Apostolova (Perfil e Habilidades do Jurista: razão e sensibilidade) como “a habilidade de ver o outro como diferente e saber colocar-se no lugar dele, e desse modo, desenvolver a capacidade de imaginar e de compreender, essencial na formação do bacharel”. Mas para isso, há que se reconhecer e superar o que Sá e Silva identifica por uma espécie de “bloqueio cultural” dos profissionais do direito, cuja insensibilidade social e baixa capacidade para dialogar com aspectos culturais, políticos e sociológicos da realidade acaba por transformá-los naquele kafkiano porteiro da lei (O Processo, Franz Kafka), que diante do camponês que lhe dirige um singelo “posso entrar”, responde altivo e enigmático: “É possível, mas agora não” (Sá e Silva, 2010: “É possível, mas agora não”: a democratização da justiça no cotidiano dos advogados populares) (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 36).

Em sentido convergente, Eduardo Bittar entende que o projeto de direitos humanos na educação deve, em primeiro lugar, proporcionar a sensibilização e a humanização, por sua própria metodologia, que, por isso, transcende ao conteúdo que é abordado por intermédio das disciplinas “que possam formar o caleidoscópio de referenciais de estudo e que organização a abordagem de temas os mais variados que convergem para a finalidade última do estudo: o ser humano” (BITTAR, 2007, p. 69). Com base nas reflexões de Theodor Adorno quanto à necessidade de se propor uma autorreflexão crítica, Bittar insiste na afirmação de valores e na

desinculcação de desvalores a partir de uma educação para os direitos humanos³⁴ voltada para a formação de uma cultura democrática, alicerçada na autonomia e na emancipação.

Por sua vez, Abraham Magendzo (2006, p. 23) conceitua a educação em direitos humanos como uma prática educativa que se baseia no reconhecimento, defesa, respeito e promoção dos direitos humanos e tem como objetivo desenvolver nos indivíduos e povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos, apossando-os com ferramentas e elementos para fazer os direitos humanos efetivos. A formação por intermédio da educação em direitos humanos volta-se para o reconhecimento histórico, político e social da educação e se funda em valores, princípios, mecanismos e instituições atuantes dos direitos humanos dada sua integralidade e sua relação de interdependência e indivisibilidade com a democracia, o desenvolvimento e a paz (MAGENDZO, 2006).

Situada num campo propício para a recriação de valores na qual a dignidade humana se revela como um valor fundante da ética e da moral, ao retomar as lições do educador latino-americano Décia Pérez Aguirre, Magendzo compreende que a educação em direitos humanos enseja um processo de aquisição de nova identidade ao estudante (MAGENDZO, 2006). Os direitos humanos se compreendidos e vivenciados para além do viés normativo e institucional (MAGENDZO, 2014; SÁNCHEZ RUBIO, 2014; GALLARDO, 2014), possibilitam a real articulação com os valores da liberdade, justiça, igualdade, pluralismo, bem como o respeito à diversidade, o exercício da tolerância, não discriminação, solidariedade e reconhecimento do Outro individual e do Outro coletivo como um legítimo outro (MAGENDZO, 2006). Nesse sentido, compreender a educação em direitos humanos como uma necessária perspectiva ética da tarefa educativa permite a reconstrução do vínculo societário a partir de uma cultura sustentada pelos direitos humanos.

Ao mesmo tempo em que se propõe a dar voz aos indivíduos silenciados (SOUSA, 2016) que, empoderados pelo conhecimento e linguagem, tornam-se sujeitos de direitos capazes de atuar no mundo, a educação em direitos humanos possibilitaria conceber que o indivíduo é vigilante do Outro, isto é, é responsável por pelo Outro. A partir das reflexões do filósofo Emmanuel Levinas, a responsabilidade torna-se um conceito central para a ética,

³⁴ É importante consignar que existem, no âmbito teórico, diferentes menções às propostas educativas que se entrelaçam aos direitos humanos, sendo a educação **em** direitos humanos e a educação **para os** direitos humanos, as duas expressões mais usuais. Embora existam autores que façam diferenciações entre ambas, na qual a primeira terminologia sinalizaria uma ênfase às relações entre professor e estudante e a segunda, aos conteúdos e às metodologias de ensino sobre esses temas, utilizo-me das reflexões de Carbonari (2007) quanto ao conceito de educação em direitos humanos.

Magendzo entende que a educação em direitos humanos deve estar pautada na *pedagogia de la alteridad* visto que “*es, por definición, una educación para la responsabilidad, es una educación para forjar vigilantes alertas del otro, personas precavidas, atentas del otro. Pero no por un afán altruista [...]*” (2006, p. 66). Dessa forma, “*la educación en derechos humanos se carga de los valores de la justicia para los ‘Otros’, de solidaridad con los ‘Otros’, de responsabilidad con los ‘Otros’, de acogida con los ‘Otros’. Porque he sido ‘educando en el Otro’, la violaciones me hieren*” (MAGENDZO, 2006, p. 33-34). Em sentido convergente, a educação em direitos humanos

é aquela capaz de formar para resistir a todas as formas de opressão, de violação dos direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos e todas possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente (CARBONARI, 2014, p. 178-179).

A criação de novas formas de conhecimento e de conhecimento interdisciplinar; o questionamento da relação entre periferia e centros de poder nos estabelecimentos de ensino, além de proposição de uma nova leitura da história a partir de um projeto mais amplo para recuperar poder e identidade de grupos marginalizados; o rechaço à distinção entre cultura superior e cultura popular de forma que o conhecimento curricular responda ao conhecimento cotidiano e a ênfase na primazia do ético ao definir a linguagem que os docentes, estudantes e outras pessoas usam para produzir práticas culturais populares são os objetivos da educação em direitos humanos vislumbrados por Magendzo (2006).

Ademais, é necessário compreender que a educação em direitos humanos deverá fortalecer seu compromisso com a justiça social, não apenas como uma atitude ética, mas como decisão política (MAGENDZO, 2014, p. 146), o que nos possibilita antever que o profissional do direito deverá ser sujeito ativo para o fortalecimento desse compromisso. A partir das reflexões de Nancy Fraser, Magendzo ressalta que a consolidação da justiça social envolve tanto a superação da má redistribuição de renda, como também o insuficiente reconhecimento político, social ou cultural de pessoas e grupos (MAGENDZO, 2014), sendo essa última perspectiva uma importante atribuição a ser desempenhada pelos profissionais do direito, inclusive aqueles que desempenham cargos públicos.

Ainda quanto às reflexões de Magendzo, a educação em direitos humanos deverá possibilitar mensagens inequívocas acerca de sua importância para a vida democrática e para

a convivência social, reconhecendo-se a diversidade social que é ínsita a qualquer sociedade. A tomada de consciência e a posterior atuação para dirimir desigualdades e injustiças é uma das possíveis contribuições da educação em direitos humanos. Nesse sentido, é importante frisar que

la educación en derechos humanos tiene una responsabilidad política, conducente a que las personas se sientan partícipes como pares en las decisiones que les conciernen, para así contribuir a la transformación social y la erradicación de las injusticias (MAGENDZO, 2014, p. 149).

No âmbito da aprendizagem, Magendzo assinala que a ideia de justiça social na educação orienta e pauta o currículo, a pedagogia, a didática e os sistemas de avaliação do ensino. Nesse sentido, compreende que essas diversas interfaces da aprendizagem necessitam contemplar uma educação em direitos humanos que seja posta em prática e não se limite ao aspecto teórico. Além disso, os conteúdos da educação em direitos humanos, que estabelecem conceitos teóricos e normativos, devem estar consonância com o desenvolvimento intelectual e emocional dos estudantes em razão dos diferentes níveis de acúmulo de experiências por cada indivíduo (MAGENDZO, 2014).

Para o autor, em relação ao conteúdo da educação em direitos humanos observado sob a ótica da justiça social, a abordagem necessitará contemplar os conceitos normativos dos direitos humanos, incorporando também os conteúdos referentes aos movimentos sociais, a exemplo dos grupos feministas, indígenas, negros, LGBT, camponeses, etc., seja enquanto grupos de reivindicação pelo reconhecimento, representação e redistribuição social, seja como memória coletiva de suas lutas pela dignidade (MAGENDZO, 2014).

Por sua vez, a pedagogia da educação em direitos humanos a partir da perspectiva da justiça social está situada no bojo da pedagogia crítica, reforçando o seu sentido político por intermédio da ligação do processo de aprendizagem com o uso real do conhecimento como ferramenta de empoderamento (MAGENDZO, 2014). Ademais, a pedagogia em direitos humanos é chamada a fortalecer “*las habilidades de los educandos para que puedan identificar, analizar y ofrecer soluciones a las situaciones de injusticias que se presentan en sus vidas*” (MAGENDZO, 2014, p. 155). No bojo da pedagogia da educação em direitos humanos a partir da justiça social, como já visto, deverá estar presente a *pedagogia de la alteridad y la diversidad*. Essa diversidade, oriunda da filosofia de Emmanuel Levinas na sua

reflexão sobre o Outro, pressupõe o confronto com o conformismo, as assimetrias sociais e as injustiças (MAGENDZO, 2014).

3.2.2 Os delineamentos normativos e as políticas públicas nacionais sobre a educação em direitos humanos

A educação em direitos humanos, na perspectiva normativo-jurídica, fortaleceu-se a partir das diretrizes na Declaração e Programa de Ação de Viena (1993). Nesse documento internacional, foram definidas recomendações aos Estados-membros para a adoção e a implementação de políticas públicas que, por sua vez, consolidassem a realização de programas e estratégias específicas para a educação em direitos humanos dentro de seus territórios nacionais. Dentre as proposições direcionadas aos Estados-membros e às instituições de ensino de cada país componente, uma delas trata da inclusão dos “direitos humanos”, do “direito humanitário”, da “democracia” e das “noções de direito”³⁵ como disciplinas curriculares nos ensinamentos formais e não formais, de forma a possibilitar a compreensão e a conscientização comum dos seguintes temas: paz, democracia, desenvolvimento e justiça social.

Corolário da Declaração e Programa de Ação de Viena, no âmbito global, registram-se, ainda, dois outros importantes documentos norteadores para a implementação de políticas públicas específicas para a educação em direitos humanos: o Plano de Ação de primeira fase (2005-2009) e o Plano de Ação de segunda fase (2010-2014) do PMEDH.

No âmbito nacional, após a proclamação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, planos e programas de políticas públicas sobre direitos humanos começaram a ser desenvolvidos com vistas a consolidar os novos contornos democráticos no país. Dentre as principais características assumidas no pós-Constituinte, podem ser destacadas: a) a adoção de uma política externa que contemplasse a defesa pelos direitos humanos já que, dentre

³⁵ “79. States should strive to eradicate illiteracy and should direct education towards the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. The World Conference on Human Rights calls on all States and institutions to include human rights, humanitarian law, democracy and rule of law as subjects in the curricula of all learning institutions in formal and non-formal settings”. (UNITED NATIONS. Vienna Declaration and Programme of Action, World Conference on Human Rights. Vienna, 1993. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Vienna.aspx>> Acesso em: 20 fev. 2017).

outras justificativas, tal medida fortaleceria as relações diplomáticas com países do eixo norte; e b) uma atuação legislativa mais incisiva, separando-se também “a política de direitos humanos da política social e econômica, como esferas distintas de atuação do Estado” (NATALINO et al., 2010, p. 88).

Reforçando esse novo contexto político, o Programa Nacional de Direitos humanos de 1996³⁶ foi considerado um dos primeiros importantes indicadores de mudança de políticas públicas federais no período pós-1988 (NATALINO et al., 2010, p. 96), notadamente no que tange à temática de direitos humanos. Segundo constou nas lições introdutórias de seu respectivo Anexo, a compreensão adequada do princípio dos direitos humanos, não só reflete “a normatização constitucional e a adesão a tratados internacionais de direitos humanos” (Programa Nacional de Direitos humanos, 1996) como também demanda uma ação incisiva do Estado e da sociedade por intermédio de políticas públicas. Além disso, importa ressaltar a motivação central para a implementação do Programa Nacional de Direitos humanos, *in verbis*:

O entendimento deste princípio é indispensável para que haja uma mutação cultural e, em consequência, uma mudança nas práticas dos Governos, dos Poderes da República nas suas várias esferas e, principalmente, da própria sociedade. É justamente quando a sociedade se conscientiza dos seus direitos e exige que estes sejam respeitados que se fortalecem a Democracia e o Estado de Direito (BRASIL, Programa Nacional de Direitos humanos, 1996).

Nesse período, não seria forçoso concluir que as políticas públicas ganharam nova roupagem e inauguraram um modelo que contemplasse a implementação de variadas ações específicas de forma a proporcionar “criação de condições estruturais para a melhoria da situação dos direitos humanos, compreendendo mudanças legais, inovações institucionais e a elaboração de programas e ações com dotação orçamentária” (NATALINO et al., 2010, p. 96).

No âmbito da educação de direitos humanos, as propostas de ações governamentais do Programa Nacional de Direitos humanos de 1996 previam a produção e a distribuição de

³⁶ O Programa Nacional de Direitos humanos em referência é denominado hoje de PNDH-I e entrou em vigor em razão do Decreto n.º 1.904 de 13.05.1996 que, por sua vez, foi revogado pelo Decreto n.º 4.229 de 13.05.2002 (PNDH-II). Em consequência da criação do PNDH-3, instituído pelo Decreto n.º 7.037 de 21.12.2009, houve também a revogação do PNDH-II.

informação e conhecimento com medidas de curto a médio prazo que envolviam, por exemplo, a criação e o fortalecimento de programas de educação para o respeito dos direitos humanos nas escolas, inclusive de “terceiro grau”, por intermédio do denominado sistema de “temas transversais”³⁷ nas disciplinas curriculares, bem como o apoio a criação e desenvolvimento de programas de ensino e de pesquisa que tivessem como tema central a educação em direitos humanos (BRASIL. Programa Nacional de Direitos humanos, 1996).

Especificamente na seara da educação superior, o Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999-2000 pode ser considerado inovador e o veículo propulsor da educação em direitos humanos no ambiente universitário³⁸. Isso porque, não obstante inexistirem as menções expressas aos termos “Direitos humanos” e “Educação em Direitos humanos”, o conteúdo dos eixos temáticos indicavam forte influência do tema direitos humanos, tal como as premissas quanto à “preservação e sustentabilidade do meio ambiente” e à “atenção integral à criança, adolescente e idoso” (BRASIL. Plano Nacional de Extensão 1999-2001).

Além disso, o princípio básico disposto no referido Plano de Extensão converge com as premissas da educação em direitos humanos na medida em que idealiza a aproximação da universidade à sociedade e entende que a prática acadêmica deve estar vinculada à “formação do profissional cidadão” na qual a extensão constitui ambiente para buscar a superação das desigualdades e o “equilíbrio entre as demandas socialmente exigidas e as inovações que surgem do trabalho acadêmico” (BRASIL. Plano Nacional de Extensão 1999-2001).

Em seguida ao Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999-2000, outras políticas públicas passaram a incluir a educação em direitos humanos a exemplo do Plano Nacional de Extensão Universitária de 2000-2001, do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n.º 10.172 de 09.01.2001³⁹, além do Programa Direitos Humanos, Direitos de Todos, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, iniciado em 2000.

³⁷ Com aporte nas reflexões de César Nunes, José Lombardi consigna que a transversalidade “deve ser entendida como uma disposição em se compreender os conteúdos de maneira articulada e diacrônica, como uma busca em se superar a concepção estanque e departamentalizada do conhecimento e da formação curricular escolar; como um entendimento da totalidade do conhecimento humano historicamente acumulado e institucionalmente confiado à escola” (LOMBARDI, 2001, p.xx).

³⁸ A propósito da inovação do Plano Nacional de Extensão Universitária de 1999, pode-se afirmar que ainda não se verificavam as premissas da Educação em Direitos humanos na Lei n.º 9.394 de 20.12.1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, inclusive quanto à educação superior.

³⁹ “12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.” (BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação (2001)**. B-Educação Superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 20 fev. 2017).

Com relação aos programas e aos planos de ação convergentes que foram elaborados no Brasil sobre o tema nessa década, destaca-se o PNEDH, lançado em 2003 e efetivado em 2006, o qual, em seu capítulo II, trata especificamente da educação em direitos humanos na educação superior. Em sua apresentação, o PNEDH-2006 considera como prioridade e eixo fundamental das políticas públicas a educação em direitos humanos.

Convergingo às premissas do PNEDH-2006, foram implementados o Programa Nacional de Educação em Direitos humanos⁴⁰ e o Programa Nacional de Direitos humanos – PNDH-3 (2009) da Secretaria de Direitos humanos da Presidência da República, em especial quanto ao Eixo Orientador V que trata da educação e cultura em direitos humanos. Ao Programa Nacional de Educação em Direitos humanos, desenvolvido no âmbito do Ministério da Educação, ficou incumbida a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos humanos no sentido de: a) fomentar ações de formação de profissionais da educação básica e a produção de materiais didáticos e paradidáticos; b) incentivar a estruturação de centros de referência em educação em direitos humanos nas instituições de educação superior, seja em forma de Núcleos de Estudos e Pesquisas, seja em sítios com referências bibliográficas, grupos de discussão, artigos na área, entre outros (Apresentação do Programa Educação em Direitos humanos).

Além dos objetivos mencionados acima, são propostos ainda o financiamento público para a confecção de materiais didáticos com o tema de direitos humanos nas universidades privadas, as realizações de concursos e prêmios temáticos, bem como a produção e a disponibilização de materiais didáticos e acadêmicos sob a coordenação do Ministério da Educação, a exemplo de cartilhas, fascículos do Programa “Ética e Cidadania – Construindo valores na Escola e na Sociedade” e coleções de livros “Escola que Protege”, “DIREITOS HUMANOS: capacitação de educadores”, “Gênero e Diversidade na Escola” e “Olhares Feministas.” (Apresentação do Programa Educação em Direitos humanos).

O PNDH-3 (2009), instituído pelo Decreto n.º 7.037 de 21.12.2009 e lançado em 2010, representa a terceira versão do Programa Nacional de Direitos humanos iniciado em 1996. O PNDH-3 tem como finalidade a apresentação das políticas públicas do Brasil em relação aos direitos humanos, estabelecendo diretrizes, objetivos e ações para os anos seguintes. Segundo informações contidas no sítio da Presidência da República, a terceira

⁴⁰ No sítio do Ministério da Educação, não foram localizadas informações acerca da data de início do Programa Nacional de Educação em Direitos humanos e outros dados correlatos.

versão do programa contou com a participação da sociedade por intermédio de conferências temáticas, consulta pública e acesso à versão preliminar do programa, incorporando “propostas aprovadas em cerca de 50 conferências nacionais, realizadas desde 2003, sobre tema como igualdade racial, direitos da mulher, segurança alimentar, cidades, meio ambiente, saúde, educação, juventude e cultura etc.” (Brasil. Programa Nacional de Direitos humanos - PNDH-3, 2009).

Entre os seis Eixos Orientadores do PNDH-3, o Eixo Orientador V, que trata da educação e cultura em direitos humanos, foi considerado como eixo prioritário e estratégico na medida em que “se traduz em uma experiência individual e coletiva que atua na formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência” (MEC. Portal Brasil. O PNDH-3 reúne políticas sobre direitos humanos. 2012).

Em relação às motivações de políticas públicas que justifiquem uma educação e cultura em direitos humanos, o eixo orientador V do PNDH-3 elucida a necessidade da criação de uma nova mentalidade coletiva que contemple a solidariedade, a diversidade e a tolerância. Além disso, a educação e a cultura em direitos humanos são entendidas como um “processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, seu objetivo é combater o preconceito, a discriminação e a violência, promovendo a adoção de novos valores de liberdade, justiça e igualdade.” (Brasil. Programa Nacional de Direitos humanos - PNDH-3, 2009).

Por fim, para intensificação e consolidação da educação em direitos humanos no país, no ano de 2012, foram aprovadas as DNEDH, visando a “integração da educação em direitos humanos na educação básica e superior de modo transversal no currículo, como conteúdo de disciplina ou de forma mista” (SOUSA, 2016, p. 10). Para a autora, a “adoção das mesmas pelos dois sistemas de ensino formal deverá permitir um avanço no processo da constituição da cultura de direitos humanos no país” (SOUSA, 2016, p. 10). Com este marco normativo, as instituições de ensino superior passam a ser respaldadas em suas iniciativas em prol da educação em direitos humanos no ensino, na pesquisa e na extensão.

4 AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O CONTEXTO HISTÓRICO, OS DELINEAMENTOS TEÓRICOS E OS DESAFIOS NA PESQUISA DE CAMPO

O objetivo geral da dissertação é investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico. Para cumprir essa proposta, escolhi que essa análise se desse a partir das representações sociais do estudante do direito sobre sua formação universitária. As ideias, os valores e as crenças que alguns estudantes do curso de direito de determinada instituição privada de ensino superior do Distrito Federal têm sobre sua formação universitária, naquele *locus* específico, constituirão o ponto de partida para essa investigação.

As representações sociais, compreendidas a partir das reflexões de Moscovici, Jodelet, Farr, Guareschi, Jovchelovitch, Porto e outros, que se constituem como parte integrante do objeto de pesquisa e que serão detalhadas nesse item, convergem, como será visto, às propostas da pesquisa qualitativa⁴¹, prestigiando o conhecimento científico numa perspectiva mais complexa, interdisciplinar e elástica vez que busca o estreitamento entre as ciências psicológicas e as ciências sociais (MOSCOVICI *In* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012). A relação entre os sujeitos em análise, os estudantes de direito, o seu cotidiano universitário, e seus objetos-mundo, compreendidas no bojo das representações sociais, servirá de premissa teórico-metodológica (PORTO, 2010, p. 63) da pesquisa que está sendo desenvolvida, ressaltando-se que o viés sociológico será norteador dessa reflexão.

O resgate teórico às representações coletivas em Durkheim aliado a uma nova perspectiva, que, nessa última concepção, considera, entre outras premissas teóricas, a relação entre o indivíduo e a sociedade, foi vislumbrado a partir das reflexões de Serge Moscovici⁴², psicólogo social francês.

⁴¹ Para Denzin e Lincoln (2006), a definição da pesquisa qualitativa situa-se na complexidade de um momento histórico, possibilitando diferentes significados ao longo do percurso do tempo. Pensando numa definição mais ampla, os autores defendem que a pesquisa qualitativa “é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes” (p. 17).

⁴² Maria Stela Grossi Porto (2006, 2010, 2015) ressalta que a teoria das representações sociais teve sua origem em Durkheim (1970), como representações coletivas, sendo retrabalhada, revisitada e sistematizada pela psicologia social, mais precisamente por Serge Moscovici. A respeito da dialética ou tensão da relação indivíduo-sociedade, que é considerada por alguns pensadores como cerne da reflexão sociológica e para outros, um falso

Moscovici é reconhecido pelos pensadores que se dedicam ao estudo do tema como o precursor, não só pelo relançamento (JODELET, 2001; PORTO; 2010) das representações sociais, renovando e insistindo na análise acerca da “especificidade dos fenômenos representativos nas sociedades contemporâneas, caracterizadas por: intensidade e fluidez das trocas e comunicações; desenvolvimento da ciência, pluralidade e mobilidade sociais” (JODELET, 2001, p. 22), mas também por uma adoção de novas abordagens na psicologia social, que, no entender de Jodelet (2001), encontrava obstáculos epistemológicos oriundos da psicologia – marcada pelo domínio do modelo behaviorista –, e das ciências sociais, em razão do domínio de um modelo marxista, compreendendo que a concepção mecanicista das relações acabava por deslegitimar esse objeto de estudo.

Intensificando as reflexões de Moscovici sobre o assunto, Denise Jodelet, psicóloga social francesa, é considerada pelos estudiosos da área como a pensadora responsável pela sistematização⁴³, continuidade e fortalecimento das representações sociais enquanto objeto de estudo científico, inclusive no Brasil⁴⁴. Em sua obra central, “As representações sociais”, publicada em língua francesa no ano 1985 e lançada, no Brasil, no ano de 2001, Jodelet (2001) ressaltou que os fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos a partir do trabalho científico, que são objeto das representações sociais, estavam ganhando destaque para as ciências humanas.

Ao analisar a vitalidade teórica como uma particularidade marcante das representações sociais, Jodelet assinala que essa teoria, após cair em desuso e ter sido

dilema, Porto (2015) propõe, enquanto alternativa para essa problemática no bojo das representações sociais, que “seria profícuo considerar que indivíduos e sociedade configurem uma relação de interdependência, dialeticamente conflituosa em alguns contextos, relativamente harmoniosa em outros, e que o indivíduo, longe de ser um mero suporte de estruturas, tem que ser tomado em sua condição de agente ou ator, capaz de fazer escolhas, tomar decisões, mesmo que de modo limitado (GIDDENS, 2003)” (p. 88).

⁴³ A sistematização a que faço referência versa sobre o conceito das representações sociais. Na revisão de literatura feita sobre o tema e, sobretudo, considerando as reflexões contidas nas principais obras de Moscovici (2001, 2003, 2012a e 2012b) traduzidas em língua portuguesa, entendo que é em Jodelet (2001) que a definição de representações sociais se encontra mais sistematizada. No entanto, durante as leituras para esta pesquisa, localizei, na obra de Flick (2004), a definição de Moscovici sobre as representações sociais divulgada, em 1973, em obra ainda não traduzida para a língua portuguesa (MOSCOVICI, S., ‘Foreword’ in C. Herzlich, *Health and Illness: A Social Psychological Analysis*. London Academic Press): “um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiramente, estabelecer uma ordem que habilitará os indivíduos a orientarem-se em seu mundo material e social e dominarem-no; e, em segundo lugar, possibilitar a realização da comunicação entre os membros de uma comunidade e o fornecimento de um código para ‘intercâmbio’ social e de um código para nomearem e classificarem, sem ambiguidades, os diversos aspectos de seu mundo e de sua história individual e em grupo. (MOSCOVICI, 1973, p. xvii)” (FLICK, 2004, p. 41).

⁴⁴ Ângela Arruda (1998) já assinalava, naquele ano, uma expansão de reflexões teóricas, inclusive no que tange à aplicação no campo, sobre a teoria das representações sociais. Concebendo-a como “um novo alento” (p. 11), em razão de possibilitar uma revigoração na psicologia social e uma interlocução de outras áreas do saber, a autora pontua que a entrada das reflexões sobre o tema no Brasil se deu no início da década de 1980, quando da visita de Denise Jodelet ao país.

revitalizada por Moscovici na psicologia social, necessitou passar por “um período de latência, antes de mobilizar uma vasta corrente de pesquisa da qual a bibliografia constante no início deste livro dá uma primeira ideia” (JODELET, 2001, p. 23). Consoante será visto ao longo deste capítulo, o estudo das representações sociais expandiu-se para além da psicologia social, constituindo uma preocupação teórica em outras diferentes áreas do conhecimento, a exemplo da história, antropologia e sociologia.

Nesta pesquisa, proponho-me a estudar as representações sociais em sua dimensão sociológica⁴⁵. Fortalece-se a premissa de que as ideias, valores e crenças, enquanto conteúdos das representações sociais, constituem uma importante matéria prima do fazer sociológico (PORTO, 2010), assumindo “blocos de sentido articulados, sintonizados ou em oposição e em competição a outros blocos de sentido, compondo uma teia ou rede de significações que permite o analista avançar no conhecimento da sociedade por ele analisada” (PORTO, 2010, p. 66). Porto adverte que a apropriação das representações sociais para a reflexão sociológica se justifica em razão de sua utilidade ao cientista social. Ressalta que, não obstante se considere algumas proximidades quanto à origem da teoria, distancia-se da abordagem própria da psicologia social à medida que “não percorre passo a passo todo caminho”, vez que não tem como foco central os “aspectos propriamente cognitivos da formação e da constituição das representações sociais e de seus mecanismos de difusão” (PORTO, 2010, p. 66).

Essas considerações iniciais se mostram necessárias principalmente porque, ao optar pela abordagem sociológica nessa pesquisa, adverte-se que a análise das representações sociais ora empreendida não contemplará a pormenorização de suas constituições a partir do núcleo central e suas periferias, aspectos que demandam análise do processo cognitivo, cuja investigação aprofundada, consoante assinala Porto (2015), já tem sido realizada por estudiosos do tema, especialmente da psicologia social.

⁴⁵ No 2º semestre de 2016, ao cursar a disciplina “Sociologia das Representações Sociais” (PPGS-UNB), ministrada pelas Profas. Dra. Mariza Veloso Motta Santos e Dra. Maria Stela Grossi Porto, foi possível refletir sobre as origens, delineamentos teóricos e alguns dos desafios das representações sociais, a exemplo de se entender pertinente – considerando, principalmente, o objetivo da disciplina ministrada pelas professoras - que a leitura da teoria formulada por Moscovici fosse refletida a partir das lentes da sociologia. As reflexões proporcionadas pelas discussões em sala, bem como pelas leituras mais aprofundadas sobre o assunto, possibilitaram que eu me sentisse mais segura para desenvolver a análise das representações sociais considerando a dimensão sociológica.

4.1 As representações em Durkheim: origens, aproximações e distanciamentos em relação à teoria de Moscovici

Ao indagar sobre as possíveis origens das representações sociais, faz-se necessário resgatar algumas reflexões teóricas pensadas pelo sociólogo francês Émile Durkheim, especificamente no capítulo “Representações individuais e representações coletivas” da obra “Sociologia e Filosofia” (1970) e na obra “As Formas Elementares da Vida Religiosa” (1996).

Em “Sociologia e Filosofia”, Durkheim inicia suas reflexões afirmando pela utilidade da analogia enquanto método de ilustração e de verificação subsidiária, ressaltando que o erro dos sociólogos há sua época não era tê-la empregado, mas sim a sua má utilização, que, em seu entender, dava-se sem a observação direta das leis da vida encontradas na sociedade. Ao defender que a analogia não pode prevêê-las *a priori*, concebeu-a como método adequado para identificar similaridades entre as leis sociológicas e as leis psicológicas pela proximidade existente entre os dois campos do conhecimento. É a partir da demonstração quanto à independência relativa desses dois mundos e, por conseguinte, dessas duas ciências que se assinalaria o início de sua reflexão sobre as representações:

A vida coletiva, como a vida mental do indivíduo, é feita de representações, é, pois presumível que representações individuais e representações sociais sejam, de certa forma, comparáveis. Tentaremos, exatamente, demonstrar que ambas mantêm a mesma relação com o respectivo substrato (DURKHEIM, 1970, p. 13-14).

Contrapondo-se ao epifenomenismo da psicologia e à ideia de que a memória é fato puramente biológico, o que redundaria em “fazer da vida psíquica uma aparência sem realidade” (DURKHEIM, 1970, p. 21), o sociólogo francês ressalta que “a vida psíquica é um curso contínuo de representações, de tal forma que nunca se pode dizer onde uma começa e outra acaba. Elas se interpenetram” (DURKHEIM, 1970, p. 22). Consignando-se que os fenômenos são de ordem psíquica, afasta-se propositalmente a perspectiva da inconsciência de sua análise, insistindo que as representações sejam consideradas fenômenos “mas fenômenos reais, dotados de propriedades específicas e que se comportem de modo diferente entre si conforme tenham ou não propriedades em comum” (DURKHEIM, 1970, p. 25).

Entendo que esse afastamento em relação à inconsciência, ao tempo que fortalece o entendimento de que os fenômenos poderiam ser oriundos da atividade psíquica enquanto substrato mental, seria fundamental para a configuração das representações individuais cuja correspondência refletiria o reino psíquico. Por outro lado, no que tange às representações coletivas, que se consagrariam como objeto de estudo próprio da sociologia e da análise do reino social, aquelas seriam produtos de um tipo de consciência que, exterior a uma consciência individual, são independentes da atividade mental. Nesse sentido, a memória, ao ser rechaçada por Durkheim como fato puramente biológico, constituiria como elemento chave para consolidação de uma espécie de consciência coletiva, da onde derivariam as representações coletivas.

A analogia que Durkheim faz referência no início de sua obra acaba por ensinar um método de análise sociológica, não apenas para diferenciar as representações individuais e coletivas – em razão de serem derivadas de reinos distintos (o social e o psíquico) –, mas, principalmente, para consolidar a diferenciação dos objetos de estudos no âmbito da sociologia⁴⁶ e da psicologia:

Ora, se nada se vê de extraordinário no fato de que as representações individuais, produzidas pelas ações e reações de permutas entre os elementos nervosos não serem inerentes a esses elementos, que haverá de surpreendente no fato de que as representações coletivas, produzidas pelas ações e permutas entre as consciências elementares das quais é feita a sociedade não derivarem diretamente dessas últimas e, por conseguinte, a elas extravasarem: A relação que, nesse conceito, une o substrato social à vida social é, em todos os pontos, análoga àquela que se deve admitir entre o substrato fisiológico e a vida psíquica dos indivíduos, desde que não se queira negar toda a psicologia propriamente dita. As mesmas consequências devem, pois se produzir de uma parte e de outra. A independência, a exterioridade relativa dos fatos sociais em relação aos indivíduos é mesmo mais imediatamente aparente que a dos fatos mentais com relação às células cerebrais; (...) (DURKHEIM, 1970, p. 33).

Compreendendo que as representações coletivas seriam de natureza diferente, conclui que, tal como a síntese química, que, pela concentração e unificação de seus elementos, os transforma, aquelas seriam igualmente resultantes de uma síntese nova, uma combinação *sui generis*, ratificando-se que o entendimento de que as representações coletivas

⁴⁶ Roberto Cardoso de Oliveira (1988) afirma que “a teria geral das representações coletivas em Durkheim nasce como propósito que vão além de uma explicação dos fenômenos sociais porquanto buscam igualmente constituir a própria base epistemológica da nova disciplina” (p. 32).

não se constituiriam do somatório de representações individuais. Para o sociólogo francês, a vida coletiva observa natureza constitutiva semelhante à vida representativa: ambas só poderiam existir a partir do todo, isto é, da reunião de suas partes, na qual “nenhuma delas é composta de partes determinadas que sejam vinculadas a partes determinadas dos respectivos substratos” (DURKHEIM, 1970, p. 35).

Por outro lado, em sua obra “As Formas Elementares da Vida Religiosa” (1996), Durkheim entende não ser possível “compreender as religiões mais recentes a não ser acompanhando na história a maneira como elas progressivamente se compuseram” (DURKHEIM, 1996, p. VIII). No intuito de compreendê-las, utilizou-se da história enquanto método de análise explicativo para refletir sobre a religião sob a perspectiva sociológica.

A partir da análise das civilizações denominadas primitivas⁴⁷, especialmente do sistema totêmico na Austrália, concluiu que os primeiros sistemas de representações produzidos pelos seres humanos foram aqueles de origem religiosa. Em sua linha de raciocínio, na origem de nossos julgamentos, haveria “um certo número de noções essenciais que dominam toda a nossa vida intelectual” (DURKHEIM, 1996, p. XV) na qual a religião fez o papel das ciências e da filosofia para as sociedades primitivas. Essas representações oriundas da religião não apenas se restringiam a “enriquecer com um certo número de ideias um espírito humano previamente formado” (DURKHEIM, 1996, p. XV), mas, além disso, contribuiu para formar esse espírito. Observa-se dessa reflexão que as representações já despontavam como constitutivas do espírito do ser humano para além de uma função meramente contemplativa.

Ao defender a semelhança dessas noções essenciais às denominadas categorias do entendimento antevistas pelo filósofo Aristóteles, Durkheim afirmou que aquelas são construídas a partir das crenças religiosas primitivas, que, por sua vez, “nasceram na religião e da religião, são um produto do pensamento religioso” (DURKHEIM, 1996, p. XVI). Essa afirmativa viria a corroborar sua reflexão no sentido de que “as representações religiosas são as representações coletivas que exprimem realidades coletivas; os ritos são maneiras de agir que só surgem no interior de grupos coordenados e se destinam a suscitar, manter ou refazer alguns estados mentais desses grupos” (DURKHEIM, 1996, p. XVI).

⁴⁷ Faz-se importante salientar que a denominação de sociedades primitivas em Durkheim foi severamente criticada por alguns pensadores contemporâneos. A esse respeito, Moscovici (2012) posiciona-se questionando a terminologia utilizada, bem como indagando, a partir da obra “As Formas Elementares da Vida Religiosa” de Durkheim, se as representações teorizadas pelo filósofo, especialmente aquelas que faziam referência à ideia mito, seriam concebidas como um subproduto da ciência (MOSCOVICI, 2012, p. 42).

Reiterando-se a premissa de que a sociologia tem como objeto de estudo do reino social e que a sociedade é uma realidade *sui generis*, Durkheim retoma, nessa última obra, suas ideias sobre as representações coletivas concebendo-as como categorias indispensáveis ao funcionamento do pensamento. As representações coletivas “dominam todo detalhe de nossa vida intelectual” (DURKHEIM, 1996, p. XXIV), sobretudo porque, sem o entendimento dos homens sobre essas ideias essenciais, seria impossível toda vida em comum.

É importante ressaltar que as ideias que perpassam as representações sociais, cuja origem teórica é, consoante visto acima, comumente atribuída às reflexões de Durkheim, encontrariam também guarida em construtos teóricos de outros pensadores a exemplo de Simmel (MOSCOVICI, 2001); Lévy-Bruhl (MOSCOVICI, 2012b); Weber (MOSCOVICI, 2001; PORTO; MINAYO, 1994; SANTOS, DIAS, 2015), Mauss (JODELET; MINAYO, 1994) e Marx (JODELET; MINAYO, 1994; SANTOS, DIAS, 2015), advertindo-se que as representações descritas por cada um desses pensadores possuem contextos e delineamentos diferentes. A respeito de identificar noutros pensadores ambiente propício para a formulação das representações sociais, no que tange à relação indivíduo-sociedade, assinala Porto que:

não parece de todo incongruente afirmar que é no interior da construção teórica de Weber, mais do que em Durkheim, que abordagens analíticas centradas em representações sociais poderiam ser mais confortavelmente inseridas, já que a perspectiva analítica weberiana permitira captar os sentidos que os atores (protagonistas ou vítimas de uma dada ação) atribuem a suas representações, sem desconsiderar o sistema (ambiente, contexto, situação, estruturas) no qual esses atores agem e interagem. Privilegiaria a subjetividade das representações sabendo, no entanto, que elas só se constroem em relação a um dado contexto ou ambiente objetivamente dado. Ou seja, a subjetividade das representações, tanto quanto a objetividade das práticas, são assumidas como componentes fundamentais das relações sociais. Durkheim, o verdadeiro criador do conceito, mesmo abrindo brechas e espaços importantes para a consideração da subjetividade enquanto espaço simbólico, permaneceria mais preso à força e ao peso causal da estrutura (PORTO, 2010, p. 74-75).

No entanto, é expressamente a partir do pensamento de Durkheim que Moscovici propõe uma nova leitura das representações sociais, considerando as lentes da psicologia social em detrimento da sociologia. Ao reconhecer que é em Durkheim que se fixariam os contornos das representações sociais, reconhecendo “o direito de explicar os fenômenos mais variados na sociedade (Durkheim, 1968)” (MOSCOVICI, 2001, p. 47), o psicólogo social

questiona o fato de que a classe de formas mentais, compreendidas enquanto ciências, religiões, mitos, espaço e tempo, além as opiniões e saberes seriam designadas, em Durkheim, sem distinção, inexistindo “características cognitivas especificadas (Ansart, 1987)” (MOSCOVICI, 2001, p. 47).

Moscovici (2001) indaga o fato de que a oposição havida entre as representações coletivas e as individuais seguiria o mesmo critério, contestando a equivalência estabelecida por Durkheim entre a coletividade e a individualidade. Defendendo que as representações coletivas remeteriam a uma lógica, ao mesmo tempo uma experiência do real, Moscovici diverge, assinalando que “na medida em que criam algo ideal, distanciam-se do lógico. E uma vez formadas, adquirem certa autonomia, combinam-se e transformam-se segundo regras que lhes são próprias” (MOSCOVICI, 2001, p. 48). Entende, ainda, que a aplicação descrita por Durkheim, relaciona-se às sociedades primitivas e que sua incursão na sociedade moderna constituiria a exceção.

Por sua vez, conforme assinala Porto (2010), a questão da totalidade em Durkheim⁴⁸, mostrou-se também problemática. Entre outras questões, essa premissa poderia ensejar, conseqüentemente, numa sobreposição do social ao individual (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012), numa provável submissão do indivíduo à determinação do social (JODELET, 2006), aspecto esse que viria a se constituir como um dos principais pontos de divergência em relação às representações sociais em Moscovici. A partir do que se pode compreender das obras ora mencionadas de Moscovici (2001, 2003, 2012a e 2012b), a relação entre indivíduo-sociedade é pressuposto das representações sociais, sem que se permita um esmagamento do social sobre o individual, o que obstaria que os sujeitos sociais pudessem desafiar e, inclusive, transformar a dinâmica social (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012).

Não obstante existam significativas diferenciações entre as representações coletivas em Durkheim (1996) e as representações sociais em Moscovici (2001; 2003; 2012a e 2012b) – o que é firmemente ressaltado pelo psicólogo social –, infere-se que ambos os construtos teóricos, ainda que refletidos em momentos históricos e desdobramentos distintos, tangenciam-se num ponto em comum, qual seja: que existem ideias, valores e crenças compartilhadas em determinados grupos sociais e que tais representações se mostram necessárias para a vida em sociedade, preservando-se o elo social entre os indivíduos.

⁴⁸ A esse respeito, Giddens (2012), p. 75.

Essa ideia central em Durkheim (1996) serviu de guia para a retomada da discussão sobre as representações sociais em Moscovici (2001) e ainda continua sendo um importante ponto de partida para as reflexões contemporâneas sobre o tema. A depender da área de conhecimento focalizada e do respectivo objeto de estudo, o desdobramento teórico das representações sociais promove diferenças nuances que, antes de se anularem, devem se completar em busca da compreensão da complexidade da vida humana em sociedade.

4.2 A história das Representações sociais desde Moscovici, as contribuições teóricas em Jodelet e outras reflexões contemporâneas sobre o tema

A partir das obras de Moscovici (2001, 2003, 2012a e 2012b), entendo que o processo de troca e de interações de ideias, valores, crenças e mitos compartilhados por determinados indivíduos e grupos na sociedade – constituindo, portanto, uma relação entre sujeito individual e sociedade (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012) –, é o aspecto balizador de seu construto teórico sobre as representações sociais. Ao afirmar que não são simples substratos sociais, nem são estáticas (Moscovici, 2001), a dinamicidade e a interação entre sujeitos e sociedade, que possibilitariam a própria transformação da dinâmica social, seriam, então, suas as características norteadoras.

Antes de adentrar em alguns dos aspectos centrais das representações sociais, privilegiando-se as contribuições em Jodelet, é importante ressaltar que os significativos desafios em consolidar sua definição, desdobramentos teóricos e, inclusive, nas pesquisas de campo, encontram como pano de fundo a história das representações sociais, que, por sua vez, remete às intensas discussões teóricas ocorridas em razão da disputa por diferentes vieses da psicologia social.

A partir das leituras dos capítulos de autoria dos Robert Farr (Representações sociais: a teoria e sua história) e de Sandra Jovchelovitch (Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e representação social), ambas publicadas na obra “Textos em Representações Sociais” (2012) de organização de Guareschi e Jovchelovitch, é possível inferir que as representações sociais situam-se no cerne desse debate teórico dentro da própria psicologia social (FARR; JOVCHELOVITCH, 2012) e, provavelmente, acaba por

corporificar uma fissão entre construtos teóricos na área, consolidando a separação de dois vieses⁴⁹ da psicologia social.

Farr subdivide essa área do conhecimento em duas diferentes formas. A psicológica, que é centrada no indivíduo, é estabelecida a partir das ondas do behaviorismo e da psicologia da Gestalt, perspectiva predominante nos Estados Unidos da América e forte em países do Norte da Europa. Em seu entender, a forma psicológica reflete a presença emblemática do individualismo em determinadas regiões do globo ocidente à “forte tradição protestante e de conflito” (FARR, 2012, p. 45). De outro lado, a forma sociológica, que, refletida num interesse coletivo, suavizaria a polarização entre o individualismo e o coletivismo, cuja abordagem tenderia a ser mais comum no Sul da Europa e na América do Sul, países com forte influência do catolicismo. Como cenário histórico dessa discussão, Farr atribui que esse duelo entre individualismo e coletivismo remontaria da Guerra Fria, ressaltando que o primeiro havia se tornado ideologia do Ocidente

em contraste com o coletivismo do Oriente. Essa foi uma antítese infeliz, pois ela distorceu a PSICOLOGIA SOCIAL em ambos os lados da antiga cortina de ferro. Sendo que a PSICOLOGIA SOCIAL está especificamente interessada na relação entre o indivíduo e a sociedade, ela perde sua vitalidade se um dos polos dominar o outro (FARR, 2012, p. 45) (caixa alta no original).

Ao entender que Durkheim, quando do desenvolvimento teórico das representações coletivas, acabou por ensejar a “coexistência dessas duas formas alternativas de psicologia social na era moderna” (FARR, 2012, p. 32), Farr ressalta que as representações sociais em Moscovici acabam por modernizar a ciência social com a substituição das representações coletivas pelas representações sociais, possibilitando uma ciência social mais adequada à modernidade. Como uma forma sociológica de psicologia social, defende, ainda, que “a TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS de Moscovici se constitui numa importante crítica sobre a natureza individualizante da maior parte da pesquisa em PSICOLOGIA SOCIAL na América do Norte” (FARR, 2012, p. 43) (caixa alta no original).

Após essas importantes considerações sobre a contextualização histórica das representações sociais, com especial suporte nas contribuições de Farr (2012), que

⁴⁹ Farr as descreve como “duas formas rivais de PSICOLOGIA SOCIAL” (FARR, 2012, p. 29). Guareschi (2000), por sua vez, defende que a teoria das representações sociais tenta avançar nas dicotomias havidas na história da psicologia social.

possibilitam conhecer as fortes discussões do tema no âmbito da psicologia social, reputa-se fundamental conhecer, sobretudo a partir das reflexões de Jodelet (2001, 2006, 2009), a justificativa e relevância das representações sociais na contemporaneidade, investigando, em seguida, alguns de seus pressupostos teóricos.

A necessidade de que os seres humanos se mantenham sempre informados em relação ao mundo que os rodeia é o ponto de partida das reflexões de Jodelet. Em seu primeiro capítulo da obra “As representações sociais” (2001), a psicóloga social alinhava justificativas que fortalecem a importância de se compreender, enquanto objeto de estudo do cientista social, as representações sociais no mundo contemporâneo:

Além de nos ajustar a ele, precisamos saber os problemas como nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas que se apresentam: é por isso que criamos representações. Frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou ideias, não somos (apenas) automatismos, nem estamos isolados num vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito, para compreendê-los, administrá-lo ou enfrentá-lo. Eis porque as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana. Elas nos guiam o modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a ele de forma defensiva (JODELET, 2001, p. 17).

As primeiras linhas de Jodelet possibilitam vislumbrar a relevância do construto teórico das representações sociais como fenômenos que são observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico. A partir de seu pensamento, as representações sociais envolvem múltiplas dimensões da vida humana e estão presentes nos discursos que circulam na sociedade, especialmente por intermédio das mensagens e imagens veiculadas pela mídia. Tais representações tomam forma de palavras e, por conseguinte, cristalizam-se “em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p. 17-18).

Ao situar as representações sociais enquanto arcabouço teórico para análise do mundo empírico, Jodelet exemplifica o caso das imagens construídas no espaço público a cerca do HIV e de suas vítimas no início dos anos 1980. Naquele contexto histórico e social, verificou-se que determinadas organizações – inclusive a mídia –, assim os próprios sujeitos, apoderaram-se de conceitos sobre um determinado fenômeno que lhes parecem estranho e “elaboram teorias apoiadas nos dados de que dispunham, relativos aos portadores (drogados,

hemofílicos, homossexuais, receptores de transfusões) e aos vetores do mal (sangue, esperma)” (JODELET, 2001, p. 18).

Em sua análise, antes que a pesquisa biológica houvesse avançado a ponto de trazer respostas precisas à população, essas imagens criadas em torno dessa doença possibilitariam perceber que existiam dois fatores que perpassavam a interpretação que circulava no senso comum: a primeira de cunho moral e social, a segunda, de tipo biológico. Para a psicóloga social, ambos os fatores influenciavam o comportamento das pessoas em relação ao comportamento íntimo em suas próprias vidas privadas, mas, sobretudo, em relação aos portadores da doença.

Dessas duas concepções percebidas por Jodelet, entendeu-se que a visão moral atrelada à doença, significativamente marcada “pelo retorno aos valores familiares tradicionais, o que representa simultaneamente uma garantia de proteção contra a doença e a defesa de uma ordem moral conservadora” (JODELET, 2001, p. 18), fazia da doença “um estigma social que pode provocar ostracismo e rejeição e, da parte daqueles que são assim estigmatizados ou excluídos, submissão ou revolta” (JODELET, 2001, p. 19). Por outro lado, havia a visão biológica, considerada ainda mais preocupante, que se baseava na disseminação da crença quanto à forma de contágio, supondo-se, para além da forma de contágio pelo esperma, o contágio pelo suor e saliva. A psicóloga social assinala, com esse exemplo histórico emblemático, que a falta de informação sobre um acontecimento que era estranho há época, atrelada a um valor simbólico, revelavam as representações sociais sobre o HIV e com seus efeitos: o amedrontamento da sociedade, fazendo-se urgente que houvesse, por parte dos indivíduos, “uma atividade cognitiva para compreendê-lo, dominá-lo e dele se defender” (JODELET, 2001, p. 20).

Desse contexto, Jodelet traz à reflexão um aspecto fundamental sobre as representações sociais e as relações de poder⁵⁰: a possibilidade das instituições, das redes de

⁵⁰ Jodelet (2009b), em seu capítulo intitulado “Recentes desenvolvimentos da noção de representações nas Ciências Sociais”, afirma que “no movimento de retorno, começado a partir dos anos 1970, a noção de representação foi, inicialmente, um instrumento para enfrentar uma questão central: qual é o papel da representação nas relações sociais e de poder, como a cognição está ligada às condições, às expressões e às realizações materiais e práticas dessas relações sociais? E foi apenas a partir do final dos 1980 que as representações sociais e/ou coletivas se impuseram para dar conta da formação da relação social da qual participam sujeitos reconhecidos como atores pensantes, inscritos em relações de grupo. Mas a partir dos anos 1980, desenhou-se uma crise das ciências sociais, decorrendo do questionamento dos determinismos econômicos e dos condicionamentos sociais, como a recusa do modelo positivista ou o caráter dogmático do ‘liguish turn’. Isto resultou, nas contribuições que correspondem à chegada no 3º milênio, numa valorização da historicidade, do pragmatismo, e dos modelos interpretativos que se prestavam ‘a uma apropriação sutil, ao contrário das

comunicação informais ou da mídia, também em razão de possíveis interesses políticos e sociais, intervirem na elaboração das representações sociais, “abrindo caminho a processos influência e até mesmo de manipulação social – constataremos que se trata de fatores determinantes na construção representativa” (JODELET, 2001, p. 21). As representações sociais constituem, portanto, um sistema, cujas teorias espontâneas possibilitam a criação de diferentes versões da realidade. Tais versões são corporificadas em imagens e objetivadas em palavras, trazendo à tona um mundo particular de significados.

Em seu entender, as definições partilhadas por determinado grupo social convergem a uma visão consensual da realidade, no sentido de que “as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas apresentado” (JODELET, 2001, p. 21). As representações sociais não ensejam, contudo, uma mesma forma ver o mundo entre diferentes grupos sociais. Ainda que existam conflitos a partir de diferentes representações sociais sobre um mesmo fenômeno, tem-se nelas um importante ponto de partida para as práticas sociais. Jodelet pontua que se trata de uma espécie de “guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações” (JODELET, 2001, p. 21).

Compreendendo as representações sociais enquanto um fenômeno complexo⁵¹ (JODELET, 2001, 2006; SANTOS; ALMEIDA; ARRUDA et al., 2000), Jodelet defende a riqueza de variedade de elementos a seres analisados a exemplo dos processos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, etc. (JODELET,

transposições mecânicas, para aplicação, do prêt-à-penser dos esquemas teóricos ossificados’ (Lepetit, 1995, p. 15)” (p. 106-107).

⁵¹ Noutro artigo publicado em 2009, Jodelet aprofunda suas reflexões sobre as representações sociais, considerando a premissa de retorno do sujeito, do paradigma da subjetividade, propondo um esquema tripartite na qual as funções e a gênese das representações sociais estariam vinculadas a três esferas (subjetiva, intersubjetiva e transobjetiva). Para Jodelet (2009b), a questão da complexidade das representações sociais reflete-se no movimento de retorno do sujeito nas Ciências Sociais. A esse respeito, o seguinte excerto: “A ligação entre sujeito historicizado e representações como a correlação de sua transformação vão se reencontrar nos novos paradigmas das Ciências Sociais. O fim das “grandes narrativas”, o abandono daquilo que chamamos de “pensamento russo” ou “pensamento chinês” (Rioux; Sirinelli, 1997), após o desmoronamento da empiria soviética e a emergência de um pensamento pós-moderno, ocasionaram, nas Ciências Sociais, perturbações que tiveram por consequência, ao mesmo tempo, a reabilitação do conceito de representação e a afirmação da necessidade de um retorno à ideia de “sujeito ativo e pensante” bem como uma nova interrogação sobre o vínculo social. Segundo Dosse (1995), as ciências humanas, no seu conjunto, “levaram em conta uma concepção que não é mais nem a da divinização do sujeito nem a de sua dissolução”. A complexidade crescente dos problemas os conduz a postular “uma forma de indeterminação tornando impossível e vã o confinamento do homem numa lógica exclusivista, seja moral, nacional, genética, neuronal”. Por outro lado, esta “nova interrogação sobre o vínculo social implica outra escala de análise, mais próxima dos atores sociais”. No cotidiano, as representações desempenham o papel de alavancas metodológicas que permitem interessar-se antes pelo instituinte do que pelo instituído” (Dosse, 1995, p. 418).

2001, p. 21), antevendo, inclusive, o estudo desses elementos de forma isolada. A partir dessas reflexões, delimita a conceituação das representações sociais enquanto

uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber do senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este devido a sua importância na vida social e à elucidação possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais (JODELET, 2001, p. 22).

Característica marcante das representações sociais é que essas orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais e, além disso, possibilitam a intervenção noutros processos, a exemplo da “difusão e a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais” (JODELET, 2001, p. 22). Em relação aos fenômenos cognitivos, Jodelet frisa que o envolvimento dos indivíduos, enquanto pertença social, veicula afetiva e normativamente os sujeitos a partir da “interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que ela estão ligadas” (JODELET, 2001, p. 22).

A vitalidade, transversalidade e a complexidade são particularidades marcantes das representações sociais. A partir de suas reflexões, o estudo das representações sociais deverá considerar, não apenas o processo cognitivo, mas também o próprio funcionamento do sistema em relação aos grupos sociais e suas respectivas interações, considerando-se que essas influenciam a origem, a estrutura e o desenvolvimento das representações sociais. Articulam-se, dessa forma, os aspectos afetivos, mentais e sociais - permeados por uma análise cognitiva, linguística e comunicativa, integrando-se “a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideativa sobre a qual elas têm de intervir” (JODELET, 2001, p. 26).

As representações sociais correspondem a um saber prático, ligando um sujeito a um objeto. Há necessidade de que aquelas estejam situadas em relação a um objeto e a um sujeito específico, cuja relação de simbolização e interpretação deve estar presentes. Além disso, a representação remete a uma “modelização do objeto diretamente legível em (ou inferida de) diversos suportes linguísticos, comportamentais ou materiais” (JODELET, 2001, p. 28),

considerando ainda que a qualificação desse saber prático é contextualizada a partir de uma experiência, de um contexto e condição social.

Ao refletir sobre o papel da comunicação, a psicóloga social põe em questão as preocupações em relação ao seu papel central nos fenômenos representacionais. Exemplifica, para tanto, a propagação dos sentimentos de medo ou de rechaço à alteridade proporcionada por informações e acontecimentos fictícios, criando-se verdadeiras lendas urbanas, o que possibilitaria demonstrar a “atuação do imaginário coletivo na comunicação” (JODELET, 2001, p. 31).

Anteriormente à função comunicativa e ao compartilhamento de ideias e linguagem, as representações sociais significam a manutenção de um vínculo social e de uma identidade. Essa partilha direciona-se à afirmação simbólica de uma unidade e de uma pertença. A adesão coletiva contribui para o estabelecimento e o reforço do vínculo social” (JODELET, 2001, p. 34), lembrando que o desdobramento da perspectiva da identidade já havia sido antevista em Durkheim: “o que as representações coletivas traduzem é o modo como o grupo se pensa em suas relações com os objetos que o afetam’ (1895, p. XVII)” (JODELET, 2001, p. 34).

No que tange aos estados e processos representacionais, Jodelet enfatiza que a sua abordagem é diretamente observável em razão de sua concretude, ainda que as representações sociais sejam objetos de reconstrução pelo pesquisador. Assinala que o conteúdo observável das representações sociais poderá remeter a análise tanto de um campo estruturado (os constituintes das representações), quanto de seu núcleo estruturante (com a diferenciação de elementos centrais de periféricos), sugerindo, ainda, métodos e instrumentos metodológicos a serem adequados a cada uma das abordagens.

Em relação aos processos de formação das representações, a psicóloga social, citando Moscovici, subdivide-as em dois aspectos: a) a objetivação, no qual processo seria decomposto em construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização – salientando-se que as duas primeiras fases seriam ligadas à ideia de pertença social; b) a ancoragem, que se prestará à instrumentalização do saber, “conferindo-lhes um valor funcional para a interpretação e a gestão do ambiente” (JODELET, 2001, p. 39), possibilitando, assim, a continuidade da objetivação.

A partir dessas reflexões, acredito que as representações sociais são um precioso objeto de estudo do cientista social, em que o interesse não se restringe, tão-somente, à psicologia social. Enquanto valiosa “matéria prima do fazer sociológico” (PORTO, 2010, p.

68), a complexidade do fenômeno das representações sociais, cujo construto teórico foi iniciado em Moscovici e fortalecido por Jodelet, consubstancia-se, não apenas na investigação da relação entre sujeito-realidade-intersubjetividade-objetividade, conforme pontua Guareschi e Jovchelovitch, citando Spink (2012, p.21), mas também pressupõe que as “vidas individuais não são realidades abstraídas de um mundo social; pelo contrário, elas só tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012, p.18).

4.3 As representações sociais como aporte teórico-metodológico da pesquisa: reflexões sobre alguns de seus desafios, os necessários recortes e a questão da complexidade

As representações sociais têm sido crescentemente objeto de estudo teórico por parte de pesquisadores brasileiros em diversas áreas do conhecimento (GONÇALVES; SOUSA, 2015), sobretudo nas ciências sociais⁵².

No contexto nacional, Gonçalves e Sousa (2015) pontuam que, não obstante aja crescimento de reflexão acadêmica e científica sobre as representações sociais, ainda há vasto campo teórico e metodológico a ser explorado. Depreende-se, dessa forma, que são os muitos os desafios em relação ao tema e a sua respectiva adoção nas pesquisas de campo. As dificuldades quanto ao aprofundamento das reflexões sobre a dicotomia entre o individual e o social, o conteúdo sociocultural e histórico e, por fim, a articulação entre subjetividade e representação social seriam, segundo as autoras acima, alguns dos possíveis motivos pelos quais os pesquisadores ainda se mostram reticentes pela adoção das representações sociais enquanto arcabouço teórico e/ou recurso metodológico.

A respeito desses desafios apontados pelas autoras, alguns dos pontos também se mostraram desafiadores nessa pesquisa, sobretudo porque as representações sociais tangenciam diferentes assuntos e domínios, a saber: científico, cultural, social, institucional, biológico, psicológico, ambiental, educacional, entre outros (JODELET, 2001). Neste item,

⁵² Em sentido convergente, Jodelet (2009a) afirma que diversas dimensões da ideia de representações já foram estudadas pela antropologia, sociologia e história, enquanto conjunto cultural, sistema de campos sociais e época histórica.

serão realizados, portanto, apontamentos sobre algumas das dimensões possíveis do estudo das representações sociais, considerando-se, para tanto, a escolha pela abordagem sociológica (PORTO, 2006, 2010, 2015).

No que tange à dicotomia existente entre o individual e o social, premissa teórica norteadora das reflexões em Moscovici e em Jodelet, compreendo que as representações sociais se situam na centralidade do eixo individual-social. Nesse eixo, congregam-se a dimensão individual, posto que necessita do sujeito para existir⁵³, e a dimensão social, já que as ideias circulam na sociedade, sendo também suscetíveis de certo nível de generalização (GUARESCHI, 2000). Noutras palavras, as representações sociais, apesar de estarem nas mentes dos sujeitos, não são oriundas de uma só atividade mental, mas coexistem a partir de um processo de significações que transita na mente e na sociedade e, ainda, “na mente e na mídia, como diria Moscovici (1984)” (GUARESCHI, 2000, p. 250).

Além disso, tem-se que os fenômenos das representações sociais se espalham em diversas dimensões, circulando nas culturas, instituições e práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa, mas também nos pensamentos individuais. Sua natureza difusora, multifacetada e fugida (SÁ, 1998) possibilita compreendê-las como um constante movimento no eixo individual-social e, sobretudo, nas mais diferentes instâncias da interação social.

Segundo Gonçalves e Sousa (2015), uma das importantes contribuições da teoria moscoviciana ao pensamento social seria a premissa de que as representações sociais tem como ponto de partida o sujeito social, de relação e de pertença. A compreensão da dinâmica existente na relação sujeito-sociedade é considerada, dessa maneira, um diferencial a ser explorado a partir da teoria de Moscovici, onde se permitiria avistar novos horizontes dada a complexidade das interações humanas.

Postas tais considerações, é importante afirmar que a opção da presente pesquisa pela abordagem sociológica das representações sociais não implica considerar inexistente a dimensão individual, cuja ênfase necessita ser aprofundada a partir de conhecimentos próprios da psicologia social, especialmente no que tange ao estudo do núcleo central e periférico das atividades cognitivas. Reconhece-se, dessa forma, que a dimensão individual das representações sociais é parte fundamental de sua constituição, mas que, no presente estudo, será privilegiado o recorte quanto à dimensão social.

⁵³ Consoante Jodelet (2009b, p. 697), tem-se a premissa de que a participação no mundo e na subjetividade passa, inevitavelmente, pelo corpo, não havendo, portanto, um pensamento desencarnado, que flutua no ar.

Aliás, é oportuno ressaltar que a escolha pelas representações sociais enquanto aporte teórico-metodológico dessa pesquisa busca, em primeiro lugar, prestigiar o reconhecimento da complexidade das relações sujeito-sociedade face às interações dinâmicas presentes entre as dimensões individual e social. Por esse motivo, inclusive, entendeu-se que a ideia de percepção, que é, comumente, atribuída aos campos de estudo próprios da psicologia e filosofia⁵⁴, não contemplaria o desejado por essa pesquisa, quiçá não se mostraria adequado, principalmente pelas limitações desta pesquisadora em relação ao necessário aprofundamento desses específicos campos de estudo.

Questão conexa a essa dicotomia individual-social trata da importância de se estabelecer que, não obstante existam compartilhamentos de ideias, valores e crenças entre determinados sujeitos – no presente caso, os estudantes de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal – não é possível afirmar que os estudantes possuem uma maneira homogênea e uniforme de pensar sobre todos os aspectos da formação universitária que vivenciam. A preocupação de Jodelet (2006, 2009a) com o denominado determinismo causal⁵⁵ e totalizante mostrou-se pertinente no âmbito desta pesquisa porque contribuiu para a observação de que as representações sociais não significam pressupor uma homogeneidade de sujeitos em razão dos papéis sociais⁵⁶.

⁵⁴ Para Souza e Erdman, existiria uma banalização do termo percepção. Em suas palavras, a questão da percepção encontraria campo de estudo próprio na psicologia, especialmente na neurofisiologia, com a análise dos mecanismos fisiológicos nas quais se processa a percepção, considerando o mapeamento da captação, da condução de estímulos e do seu processamento no âmbito cerebral. Adicionam, ainda, que a percepção é também uma preocupação filosófica, vinculada às questões importantes, a saber: “o conhecimento, o pensamento, a reflexão, a verdade, o juízo, o real, o imaginário e a problemática do ser” (SOUZA; ERDMAN, 2003, p. 76). Ao se referirem à percepção como uma reflexão filosófica, que, centrada no “contexto existencial da experiência do sujeito” (SOUZA; ERDMAN, 2003, p. 77), as autoras pontuam que Maurice Merleau-Ponty é considerado um dos pensadores da filosofia que mais aprofunda sobre o assunto. Por outro lado, e ainda considerando a questão da percepção, Moscovici utiliza-se dessa terminologia para se referir à instância psíquica de ordem predominantemente sensorial, compreendendo que o processo perceptivo aciona os estímulos para a tomada de consciência do objeto (MOSCOVICI, 2012 p. 53-54).

⁵⁵ A relação causal pressupõe uma “associação em que um fato ou situação produz o outro” (GIDDENS, 2012, p. 47). A premissa da causalidade social seria a consideração de que “a vida social não é um conjunto aleatório de ocorrências, que acontecem sem rima ou razão” (GIDDENS, 2012, p. 47). Para Giddens, a pesquisa sociológica tem como missão a identificação das relações de causa e efeito, nas quais se verificam a causação e a correlação. Consoante já assinalado em reflexões anteriores (desde o item 4), tanto a perspectiva determinista, que conceberia o sujeito como mera criação da estrutura social, como a visão causalista, que não parece dar margem a outras compreensões sociológicas fora da relação causa-efeito, são entendidas como contrastantes da postura teórica aqui desenvolvida, que busca reconhecer a complexidade das interações sociais.

⁵⁶ Conforme pontua Guareschi (2000), o conceito de representações sociais relaciona processos e estruturas, que, ao em seu entender, não são entidades estáticas. Citando Jovchelovitch, o psicólogo social brasileiro reprisa que o reconhecimento da relação inseparável entre processos e estruturas deverá ser base norteadora para uma correta compreensão das representações sociais (GUARESCHI, 2000, p. 252). No mesmo sentido, Jodelet (2001) ressalta que a ideia de partilha social, que é objeto central das representações sociais, é permeada por mecanismos ligados às estruturas e às relações sociais.

Ao contrário disso, durante a análise dos dados e ao construir uma narrativa sobre cada um dos sujeitos, considerando as minhas experiências com eles (vide item 5.8), pude observar o quanto as suas trajetórias e vivências no ambiente universitário são únicas, além de outras peculiaridades que lhes são próprias, não obstante estivessem reunidos num mesmo espaço e tempo. Com base nessas primeiras reflexões analíticas para interpretação do mundo empírico, entendeu-se que uma das mais significativas contribuições das representações sociais como aporte teórico-metodológico da pesquisa de campo não se baseia na premissa de uma homogeneidade entre os sujeitos a partir de suas ideias em comum.

Em sentido inverso, possibilita indagações sobre como e por que sujeitos, com trajetórias e vivências acadêmicas diferentes, encontram-se em determinados pontos de ideias e comungam algumas ideias, valores e crenças, alimentando práticas sociais específicas. Acredito que a comunhão de determinados pontos de vista torna-se visível quando se questiona a premissa de homogeneidade e se considera uma possível heterogeneidade de sujeitos ainda que pertençam a mesmo grupo social. Os pontos de tangenciamento existentes entre diferentes sujeitos e que conduzem a uma visão de mundo convergente permitem reconhecer, nas representações sociais, um alicerce imprescindível para a semeadura de uma pertença social (JODELET, 2001; ALMEIDA, 2005; GONÇALVES; SOUSA, 2015).

Consoante será visto, as categorias que puderam ser observadas nesta pesquisa apontam para a possibilidade de que essas representações sociais sejam uma afirmação simbólica (JODELET, 2001) na qual os estudantes se compreenderiam como pertencentes a um grupo específico, qual seja: o de estudantes do curso de direito de uma instituição privada de ensino. Ao compartilharem determinadas ideias, valores e crenças que orientarão suas práticas sociais, há um processo de influência de seus membros que, inclusive, possibilitaria o desenvolvimento de “estilos de pensamentos distintivos” (JODELET, 2001, p. 34) em relação a outros grupos sociais. As ideias de pertença e participação social ou cultural seriam, consoante Jodelet (2001), importantes diferenciais do estudo das representações sociais.

A questão do pertencimento social parece, por sua vez, suscitar reflexões teóricas na esfera identitária. A partilha de uma ideia, e também de uma linguagem, seriam maneiras de afirmação do vínculo social e de uma identidade (JODELET, 2001). A psicóloga social francesa destaca, inclusive, que essa relação das representações sociais face à expressão identitária já havia sido antevista por Moscovici, bem como em Durkheim, especificamente no que tange às representações coletivas. Em artigo científico atual, Gonçalves e Sousa (2015) pontuam que as pesquisas atuais no Brasil sobre as representações sociais estabelecem uma

proximidade entre essas e a formação da identidade cultural a partir do pensamento de Stuart Hall (2005).

A questão da identidade cultural se mostra como outra importante dimensão a ser aprofundada no âmbito das representações sociais. Embora o aspecto cultural não seja objeto de estudo deste trabalho, ao ler parte da obra “A identidade cultural na pós-modernidade” (HALL, 2005), foi possível encontrar pressupostos teóricos que parecem tangenciar com este trabalho. Exemplo disso trata da ideia de deslocamento das estruturas e dos processos centrais das sociedades modernas que, por sua vez, abalam as referências dos sujeitos quanto a “uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2005, p. 7).

Existiriam três concepções diferentes de identidade a depender dos processos históricos. A do sujeito do Iluminismo, na qual a ideia de pessoa humana se voltava ao indivíduo “centrado, unificado, dotado de capacidades de razão, consciência e de ação” (HALL, 2005, p. 10). A noção do sujeito sociológico do período da modernidade, que era marcada por uma costura do sujeito à estrutura, estabilizando os sujeitos e os mundos culturais em razão de uma reciprocidade unificada e predizível. O sujeito pós-moderno seria, por fim, fragmentado e se constituiria, não apenas de uma identidade, mas de várias identidades, “algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2005, p. 12). Há, nesse sentido, uma proposta de compreender o mundo contemporâneo numa perspectiva mais complexa, para além das demarcações rígidas existentes entre as estruturas sociais e os sujeitos.

Por causa das mudanças estruturais e institucionais, que modificaram a relação de conformidade subjetiva/necessidade objetiva da cultura, o processo de identificação, a partir de onde os sujeitos projetam as próprias identidades culturais, também se tornou ainda mais provisório, variável e problemático. A celebração móvel seria a identidade do sujeito pós-moderno, que não é fixa e nem permanente, mas é continuamente formada e transformada “em relação às formas pelas quais somos representados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL, 2005, p. 13). A complexidade do sujeito pós-moderno e das respectivas mudanças estruturais na sociedade contemporânea reflete algumas das inquietações teóricas desta pesquisa.

A articulação entre a subjetividade e as representações sociais, por sua vez, é outra possível dimensão de suma importância. Ao ler sobre alguns artigos sobre essa articulação,

acredito que refletir como e de que forma as representações sociais se relacionam com a subjetividade⁵⁷ é crucial. Pensar no sujeito e em sua construção a partir de suas relações interpessoais enseja análise para além do mundo objetivamente dado. O estudo das possíveis relações existentes quanto à subjetividade se apresenta como outra importante interface do estudo das representações sociais. Ainda que se considere a importância dessa discussão, que é aprofundada mais especificamente na filosofia, psicologia social e psicanálise, é na subjetividade que essa pesquisa encontra seus limites, sobretudo em razão do recorte sociológico escolhido.

Questão central sobre as representações sociais trata da realidade que seria construída ou na qual estaria inserida a partir do compartilhamento de ideias, valores e crenças, que, por sua vez, dá sentido e origem às práticas de determinado grupo social. Quanto a esse aspecto, é importante ressaltar que há substanciais discussões no âmbito acadêmico⁵⁸ e científico⁵⁹ sobre que tipo de realidade as representações sociais ensejam ou até mesmo se criam realidades uma vez que são construídas a partir de universos consensuais de pensamento (SÁ, 1998).

Considerando a escolha pela abordagem sociológica, entendeu-se pertinente compreender essa realidade a partir das reflexões de Berger e Luckmann (2008)⁶⁰, cuja

⁵⁷ Para Fernando González Rey, o conceito de subjetividade é oriundo de reflexões filosóficas da modernidade, sendo concebida como “um complexo e plurideterminado sistema, afetado pelo próprio curso da sociedade e das pessoas que a constituem dentro do contínuo movimento das complexas redes de relações que caracterizam o desenvolvimento social. (...) O sentido exprime as diferentes formas da realidade em complexas unidades simbólico-emocionais, nas quais a história do sujeito e dos contextos sociais produtores de sentido é um momento essencial de sua constituição, o que separa esta categoria de toda forma de apreensão racional de uma realidade externa. As criações humanas são produções de sentido, que expressam, de forma singular, os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes. Em outras palavras, esses processos são uma criação humana, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas” (REY, 2005, p. ix).

⁵⁸ Outro ponto desafiador é a questão da realidade face às representações sociais. Um dos desafios sobre esse assunto trata dos questionamentos acerca de qual realidade e respectiva dimensão a teoria de Moscovici se referia. A esse respeito, Jodelet (2009a) defende a importância da contribuição das ciências sociais, além da psicologia social, para se evitar a ideia de que as representações sociais sejam concebidas como “realidades autônomas, colocadas sobre ‘almofadas de ar’ (Vovelle; 1982)” (JODELET, 2009a, p. 120).

⁵⁹ Segundo Gonçalves e Sousa (2015), a partir das reflexões de Moscovici, “os grupos humanos constituiriam a realidade e com ela convivem, não havendo sujeitos abstratos, mas sim situados. Ele estava interessado em como conhecimentos são produzidos nos grupos, pelos grupos e para os grupos; em como os elementos de um grupo reforçam a identidade grupal e influenciam suas práticas. De acordo com ele, as representações sociais estão no cerne dos elos que os homens forjam juntos e são pré-requisitos para a ação”. (GONÇALVES; SOUSA, 2015, p. 276). De outra ponta, para Guareschi (2000), as representações sociais são realidades sociais e culturais, não se constituindo como produções simbólicas de um único indivíduo. Retomando Moscovici e Farr, ressalta que são um “ambiente”, existindo “tanto na cultura, como na mente das pessoas” (GUARESCHI, 2000, p. 251).

⁶⁰ É importante ressaltar que a perspectiva de Becker e Luckmann (2008) considera uma perspectiva estruturalista da construção social da realidade, na qual “o mundo da via cotidiana é estruturado especial e

perspectiva parte da premissa de uma construção social da realidade. Segundo os sociólogos, ao serem consideradas as múltiplas realidades possíveis, haveria uma em destaque, a saber: a realidade da vida cotidiana.

Sua posição privilegiada autoriza a dar-lhe designação de realidade predominante. A tensão da consciência chega ao máximo na vida cotidiana, isto é, esta última impõe-se à consciência de maneira mais maciça e urgente e intensa. É impossível ignorar e mesmo é difícil diminuir sua presença imperiosa. Consequentemente, força-me a ser atento a ela de maneira mais completa. Experimento a vida cotidiana no estado de total vigília. Este estado de total vigília de existir na via da realidade cotidiana e de aprendê-la é considerado por mim norma e evidente isto é, constitui minha atitude natural. (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 38).

Consoante Berger e Luckmann (2008), o estar face a face com o outro é questão central da vida cotidiana. A realidade da vida cotidiana é apresentada aos sujeitos como um “mundo intersubjetivo, um mundo de que participo juntamente com outros homens” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 40). Nesse sentido, a intersubjetividade se revelaria como marca diferenciadora entre a realidade da vida cotidiana de outras realidades que os sujeitos têm consciência. E é a partir da construção social da realidade e, especificamente, dessa realidade da vida cotidiana em Berger e Luckmann (2008), situada nas relações intersubjetivas⁶¹, que se busca estabelecer um ponto de contato com as representações sociais⁶².

Estou sozinho no mundo de meus sonhos, mas sei que o mundo da vida é tão real para os outros quanto para mim mesmo. De fato, não posso existir na

temporalmente” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 44). No que tange à realidade social da vida cotidiana, os sociólogos afirmam que ela é “apreendida num contínuo de tipificações, que vão se tornando progressivamente anônimas à medida que se se distanciam do ‘aqui e agora’ da situação do face a face” (BERGER; LUCKMANN, 2008, p. 52). A interface da subjetividade é, dessa forma, compreendida como produto das interações sociais em uma estrutura social, a intersubjetividade, e não o inverso. Nesse particular, sobretudo quanto à origem da subjetividade, entendo que há um distanciamento em relação às reflexões de Jodelet.

⁶¹ Estudiosos sobre as representações sociais que as consideram como fenômeno pertencente ao mundo intersubjetivo: Jodelet (2009b), Guareschi (2000, p. 252), Guareschi e Jovchelovitch (2012).

⁶² Pombo-de-Barros e Arruda consideram que Corcuff (1995/2001) e Berger e Luckmann (1966/2007) seriam os pensadores, no âmbito da sociologia, que mais se aproximam da teoria das representações sociais uma vez que prestigiam o processo de construção da realidade por intermédio do conhecimento do dia a dia do ser humano comum. Para as autoras, considera-se que tal conhecimento é construído a partir das “diferentes relações sociais institucionalizadas, são legitimadas formas de pensar, perceber e viver”. (POMBO-DE-BARROS, 2010, p. 353). Sobre a questão da realidade e a proximidade entre as representações sociais em Moscovici e a construção social da realidade em Berger e Luckmann, ver Machado Júnior e Constantino (2012).

vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros. (p. 40)

Além da discussão acerca da realidade no âmbito das representações sociais, mais uma questão, especificamente no que tange aos seus processos de formação, mostrou-se bastante desafiadora: trata-se da dificuldade de se identificar os elementos ancoragem e objetivação inicialmente propostos em Moscovici e reiterados em Jodelet. Esses desafios, inclusive, também haviam sido ressaltados por Gonçalves e Sousa (2015) quando afirmam que

nas pesquisas orientadas pela abordagem processual ou genética, nem sempre são mencionados os processos formadores da representação social, objetivação e ancoragem, o que é fundamental para o entendimento das representações sociais (MOSCOVICI, 2003). As representações sociais de um objeto elaboradas por determinado grupo são fornecidas sem que os pesquisadores explicitem como os sujeitos concretizam a realidade, isto é, como distorcem, suplementam e subtraem o objeto representacional, transformando-o e naturalizando-o; ou onde os sujeitos ancoram o novo no já conhecido, em como tornaram familiar o não familiar. Contudo, cabe lembrar que o tempo para a realização de pesquisas, sobretudo no âmbito da pós-graduação, é curto para um estudo aprofundado dos processos formadores, sendo possível esboçar um esquema figurativo e apontar uma possível objetivação, isto é, como conceitos abstratos são materializados em realidades concretas. Já ancoragem necessita estudos mais amplos que requerem a classificação e nomeação do que é desconhecido com base em categorias que já são conhecidas pelos sujeitos. (GONÇALVES; SOUSA, 2015, p. 270-271)

Após as tentativas de refletir sobre essa dificuldade em minha pesquisa, sobretudo quando da análise dos elementos ancoragem e objetivação, entendeu-se pertinente dar prioridade a alguns aspectos da última etapa do processo formativo, considerando as observações de Gonçalves e Sousa (2015) e Almeida (2005). A ancoragem, que insere a representação no sistema nocional a partir da integração da familiarização no universo do pensamento predominante (ALMEIDA, 2005) e preexistente (JODELET, 2001), volta-se ao aprofundamento da análise cognitiva, cujo estudo é realizado no âmbito da psicologia e de outras áreas afins. Por isso, acredito que o processo de objetivação se aproxima mais ao recorte sociológico das representações sociais, sendo, na ocasião da análise do universo empírico, apresentadas as possíveis objetivações que fazem os estudantes de direito.

As observações acima pretenderam demonstrar alguns dos principais desafios das representações sociais situadas no âmbito da presente pesquisa de campo, num percurso de

ida-e-vindas às reflexões teóricas de pensadores da psicologia social e da sociologia. Apesar dos desafios, cientistas das mais diferentes áreas do conhecimento têm apostado nas representações sociais compreendendo-a como um valioso aporte teórico e/ou metodológico fundamental para a compreensão da complexidade⁶³ da vida humana, especificamente quanto às interações sociais.

Nessa pesquisa, o estudo mais aprofundado das representações sociais e de seus respectivos desafios se deu concomitantemente à realização da pesquisa de campo. Essas circunstâncias, além de ensejarem novos contornos e perspectivas à dissertação, possibilitaram uma aproximação entre alguns diferentes campos do conhecimento das ciências sociais, fortalecendo-se o propósito de pensar essa dissertação a partir de um olhar interdisciplinar⁶⁴, principalmente em razão da complexidade⁶⁵ do objeto de estudo proposto.

⁶³ A questão da complexidade e da necessidade de uma compreensão transdisciplinar tem sido objeto de reflexão de alguns estudiosos nas últimas décadas. Retomando as ideias de Blaise Pascal, Edgar Morin e Ilya Prigogine, transcrevo a seguir algumas reflexões de Jérôme Bindé sobre a complexidade, a transdisciplinariedade e as representações (em sentido diverso de Moscovici): “(...) Direi, simplesmente, que o mundo bastante complexo, e bem mais incerto, que a ciência contemporânea nos lega é, também, bem mais aberto às possibilidades: mas o reverso da medalha é que o progresso não é mais que a certeza da salvação – ainda que secular – mas uma simples possibilidade, uma espécie de ‘futuro contingente’ que tanto pode existir, como não pode. A nova cultura científica, certamente, mais do que esgotamento ou o eclipse das grandes narrativas da emancipação, abre uma grande crise na representação do futuro: ela é fonte de enorme ansiedade e de mal-estar, e as dúvidas, os riscos que ela projeta sobre a tela vazia e cintilante do futuro, são também as dúvidas sobre os riscos aos quais a ciência e a tecnologia expõem, por meio de suas aplicações, o planeta, as culturas, as verdades, a democracia e a soberania pessoa, o patrimônio genético da humanidade, a própria vida. Simultaneamente, a nova ciência do complexo abre imensas possibilidades para a humanidade. Ela não só pode fornecer soluções aos desafios do desenvolvimento e da paz, como permitir, graças à física dos processos do não equilíbrio, reintroduzir a ‘flecha do tempo’ na própria concepção da natureza e produzir novos conceitos, tais como de ‘auto-organização’ e de estruturas dissipativas, muito utilizados, atualmente, tanto na cosmologia quanto nas ciências sociais e na ecologia, na química e na biologia. A nova ciência, a boa nova trazida por Ilya Prigogine, ‘permite à criatividade humana existir como a expressão singular de um traço fundamental de todos os níveis da natureza.’” (2003, p. 11).

⁶⁴ Frigotto (2008) compreende que a interdisciplinaridade deverá ser pensada como “necessidade (algo que historicamente se impõe como imperativo) e como problema (algo que se impõe como desafio a ser decifrado)” (FRIGOTTO, 2008, p. 42). Para o autor, a necessidade da interdisciplinaridade na produção de conhecimento baseia-se no “caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam diz limites do objeto investigado” (FRIGOTTO, 2008, p. 43-44). A ideia de contraposição da categoria de totalidade concreta face à totalidade caótica, vazia é fundamental para a compreensão da interdisciplinaridade enquanto uma necessidade da construção do conhecimento social.

⁶⁵ Especificamente em relação à complexidade, é importante ressaltar que o filósofo e educador francês Edgar Morin (2007) já havia assinalado que o conhecimento científico, ao longo de muitos anos e até mesmo na atualidade, desenvolveu-se com o objetivo de afastar a aparente complexidade dos fenômenos que eram objetos de estudo, revelando a ordem simples que aqueles obedeceriam. Esse modo simplificador de conhecimento acaba, no entanto, mutilando mais que exprimindo a realidade que é objeto de análise: “é verdade, a ambição do pensamento complexo é dar conta das articulações entre os campos disciplinares que são desmembrados pelo pensamento disjuntivo (um dos principais aspectos do pensamento simplificador); este isola o que separa, e oculta tudo o que religa, interage, interfere. Neste sentido o pensamento complexo aspira ao conhecimento multidimensional. Mas ele sabe desde o começo que o conhecimento completo é impossível; um dos axiomas da complexidade é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência” (MORIN, 2007, p. 6-7). Embora

Por derradeiro, alguns especialistas do tema antecipam que seu estudo parte do reconhecimento da complexidade (JODELET, 2001, 2006, 2009b; SANTOS, et al., 2000, PEREIRA; CAMINO, 2003; GUARESCHI, 2000) dos fenômenos sociais e cognitivos, cujo ponto de partida epistemológico mereceria uma abordagem inter, multi ou, até mesmo, uma transdisciplinariedade (JODELET, 2009b; POMBO-DE BARROS e ARRUDA, 2010).

4.4 Aproximações teóricas entre as representações sociais e o pensamento foucaultiano: possibilidades para a compreensão do mundo empírico

Ver a sociedade como um organismo não é em si mesmo um truque analítico, mas apenas uma advertência geral para se prestar atenção a todas as coisas conectadas em que estamos interessados. A concepção da sociedade como organismo funciona bastante bem quando queremos reconhecer a variação independente de subsistemas inteiros de fenômenos que não são nem totalmente desvinculados nem relacionados de algum modo profundamente determinístico e dar espaço para ela em nossa análise (BECKER, 2007, p. 68).

Após a experiência da pesquisa de campo e, sobretudo, depois das reiteradas leituras minuciosas das falas dos estudantes e da construção das narrativas, foi possível compreender, com mais profundidade, o porquê das preocupações acerca do determinismo, que Becker (2007) e Jodelet (2006, 2009a) tanto alertavam.

Observar a complexidade que envolve os sujeitos e suas respectivas interações sociais do cotidiano me fez refletir se o olhar pelas lentes da determinação social seria compatível com a multiplicidade e o imbricamento dos acontecimentos ali observados. É que a determinação social, em razão de papéis sociais espacialmente delimitados, poderia ensejar certa homogeneização de sujeitos a ponto de subjugar-los como meros produtos de uma estrutura social hermeticamente fechada. Essa última, tanto incomunicável com outras

Morin proponha uma transdisciplinariedade a partir de uma nova epistemologia, que denomina de epistemologia da complexidade, é em relação às suas reflexões quanto às consequências mutiladoras de um pensamento simplificador, que seu pensamento se coaduna a esta pesquisa. Ainda que não tenha suas reflexões não se direcionem especificamente às representações sociais, a utilização dessas enquanto recurso teórico-metodológico desta pesquisa possibilitaria, nesse sentido, exercer um modo de pensar atento ao desafio da complexidade, sem que se pretenda controlar ou dominar o chamado real, mas para se exerça um pensamento que se abra, dialogue e negocie com o real.

instituições sociais, como alheia a outras dimensões dos sujeitos nas interações vivenciadas no cotidiano.

Aderir a uma postura teórica determinista nesta pesquisa implicaria perda substancial na compreensão do mundo empírico. Em primeiro lugar, seria negar as influências significativas, concomitantes e interconexas, de outras instituições sociais, além da universidade, na formação do estudante de direito, deixando-se de reconhecer que as relações de poder (FOUCAULT, 1998) vividas noutras esferas sociais repercutem nessa formação. Além disso, seria considerar que os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico de determinada instituição privada de ensino superior surgem e se encerram linearmente no próprio curso do direito.

O universo empírico ora analisado sinaliza o oposto disso. Ideias, valores e crenças que circulam em outras instituições sociais, cujas relações sociais são estabelecidas mais fortemente em espaços físicos e virtuais diversos, adentram os muros da universidade. Com diferentes intensidades e nuances, repercutem na formação universitária, bem como na compreensão dos estudantes em relação a essa, num processo marcado por tensões e disputas por visões de mundo.

Depois do campo, ao conhecer os estudantes um pouco mais de perto, entendi não ser possível considerar uma homogeneidade de sujeitos. Aliás, foi ao tentar compreendê-los a partir de suas diferenças – diferentes sujeitos num mesmo grupo social – que pude perceber que, não obstante exista diversidade entre eles, os estudantes se encontram, somam-se e se reconhecem dando sentido a chamada pertença social. Por alguns motivos e interesses específicos, compartilham ideias, valores e crenças, que prescrevem suas ações e consolidam práticas sociais. O itinerário das representações sociais passa da partilha de ideias, da orientação de práticas sociais em direção ao fortalecimento de uma pertença social nas quais determinadas visões de mundo são compartilhadas por seus membros. A afirmação simbólica entre os pertencentes de um mesmo grupo, remete, ao mesmo tempo, a uma identificação, pelos próprios membros, das outras visões de mundo que contrastam com suas ideias, valores e crenças.

Em razão da delimitação do objeto deste estudo, não se pode afirmar que esse encontro entre sujeitos-estudantes para o pertencimento social se dá por uma escolha livre. Igualmente, não parece ser possível afirmar que os sujeitos tenham perdido toda sua

autonomia⁶⁶, face ao mundo objetivo, posto que reféns das instituições sociais. O que se acredita, contudo, é que esses estudantes de direito são sujeitos que circulam por diferentes instituições sociais e que trazem consigo experiências acumuladas das relações vividas em cada uma delas, inclusive as relações de poder (FOUCAULT, 1998) que nelas são exercidas.

A escolha por analisar o mundo empírico a partir da ótica da microfísica do poder em Foucault (1998)⁶⁷ justifica-se por entender que as ideias, valores e crenças que os estudantes compartilham sobre a formação universitária não estão circunscritas às interações sociais que ocorrem dentro da universidade. Nesse contexto, as representações sociais que aí circulam revelam uma variedade de redes e níveis (FOUCAULT, 1998) nas quais são exercidas as relações de poder, fortalecendo e/ou tensionando algumas visões de mundo. As relações de poder, no entanto, não se dão aleatoriamente. Além de sua crucial articulação com os saberes, o pensamento foucaultiano possibilita compreendê-las como uma rede produtiva para além de uma perspectiva tão-somente repreensiva.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1998, p. 8).

A rede de poder é compreendida como “teia que se alastra por toda a sociedade e a quem ninguém pode escapar: ela está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de relações de força” (Machado in FOUCAULT, p. xiv). Além de ultrapassar limites e fronteiras das instituições sociais, transita em diferentes níveis sociais, da micro à macrorrealidade, do público ao privado. Ao contrário de algumas concepções teóricas que

⁶⁶ Embora seja uma valiosa dimensão de reflexão, a questão da autonomia não será aprofundada nesta pesquisa. A discussão da escolha face à autonomia dos sujeitos se entabre para outra complexa dimensão de análise, cujo aprofundamento se dá na filosofia, psicanálise e psicologia.

⁶⁷ A delimitação dos acontecimentos encerrada numa perspectiva exclusiva de estruturas sociais, com modelos determinantes e causais, também foi objeto de preocupação de Foucault (1998): “Admite-se que o estruturalismo tenha sido o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia mas de uma série de outras ciências e até da história, o conceito de acontecimento (...). Mas o importante é não se fazer com relação ao acontecimento o que se fez com relação à estrutura. Não se trata de colocar num certo plano, que seria o de acontecimento, mas de considerar que existe todo um escalonamento de tipos de acontecimentos diferentes que não tem o mesmo alcance, a mesma amplitude cronológica, a mesma capacidade de produzir efeitos. O problema é ao mesmo tempo distinguir os acontecimentos, diferenciar redes e os níveis a que pertencem e reconstituir os fios que os ligam e que fazem com que se engendrem, uns aos outros” (FOUCAULT, 1998, p. 5).

concebem o poder em sua forma estritamente negativa, centralizando a perspectiva repressora do poder, as reflexões do filósofo francês ressaltam que sua força é consolidada exatamente pela existência de um duplo viés, a negativa e a positiva. O termo produtivo se insere nesse último contexto, na qual a rede de poder se articula com a formação do saber, produzindo coisas, discursos e viabilizando prazer.

Ademais, a rede de poder não está circunscrita a sua extensão, isto é, entre instituições e nos diferentes níveis de hierarquia sociais. É também constituída de uma natureza heterogênea (Machado in FOUCAULT, 1998, p. xii) pelas diferentes técnicas empregadas de exercício de poder, daí porque concebê-las como redes de poder, posto que une sujeitos, instituições sociais, saberes, discursos e outros mecanismos diferentes do Estado.

Consoante ressalta Roberto Machado (in FOUCAULT, 1998), Foucault não desenvolveu uma teoria⁶⁸ geral sobre o poder (p. x). Suas reflexões sobre o poder e o saber são trabalhadas em diferentes obras, revelando, no tocante a esses objetos de estudo, dois períodos distintos de sua trajetória.

Num primeiro momento, nas obras “História da loucura” (1961), “O Nascimento da Clínica” (1963), “As Palavras e as Coisas” (1966) e “A Arqueologia do saber” (1969), Foucault propôs-se a refletir sobre como os saberes apareciam e se transformavam. A partir de uma análise arqueológica de saberes, identifica uma articulação de instituições sociais cujos saberes se baseavam numa interrelação conceitual com as práticas sociais. Essas reflexões deram início em sua obra História da Loucura (1961), ocasião em que defendeu que a história da loucura não mais pertencia ao campo da psiquiatria desde a Era Clássica. Com base em seus estudos dentro dos próprios espaços de controle do louco, entendeu que o saber sobre a loucura revelava a heterogeneidade existente entre os discursos teóricos, na qual o saber médico articulava-se às práticas de instrumentos e essas, por sua vez, com diferentes instâncias sociais a exemplo da política, família, igreja, justiça, etc.

O segundo momento de Foucault é marcado pelas reflexões sobre o porquê dos saberes aparecerem e se transformarem. As obras Vigiar e Punir (1975) e A Vontade de Saber (1976), primeiro volume da História da Sexualidade, indicam essa nova preocupação teórica

⁶⁸ Segundo Machado (in FOUCAULT, 1979), Foucault tematizou o poder sem pretender construir uma teoria: “É que, para ele, toda teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando suas interrelações, desenvolvendo implicações – mas que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado” (p. XI).

do filósofo francês. A partir de sua arqueologia do saber e da proposta de compreender o surgimento de saberes mediante “condições de possibilidade externas aos próprios saberes, ou melhor, que imanentes a eles”, Foucault situa os saberes como “elementos de um dispositivo de natureza essencialmente estratégica” (FOUCAULT, 1998, p.x), concebendo-os como peças de relações de poder. A genealogia do poder, cujo primeiro termo aponta para sua influência nietzschiana, revela-se como outra dimensão de sua análise que, nessa ocasião, busca refletir sobre o poder enquanto prática social. Suas análises genealógicas do poder suscitam, por sua vez, um importante deslocamento epistemológico, descobrindo uma “não sinonímia entre Estado e poder” (FOUCAULT, 1998, p. xi).

Descoberta que de modo algum é inteiramente nova ou inusitada. Quando revemos suas pesquisas anteriores sob esta perspectiva, não será indiscutível que aquilo que poderíamos chamar de condições de possibilidade políticas de saberes específicos, como a medicina ou a psiquiatria, podem ser encontradas, não por uma relação direta com o Estado, considerando como um aparelho central e exclusivo de poder, mas por uma articulação de poderes locais, específicos, circunscritos a uma pequena área de ação, Foucault em termos de instituição? Mais recentemente, esse fenômeno não só tem sido explicado com maior clareza, mas também analisado de modo mais minucioso e intencional. O que aparece como evidente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, a ele articuladas de maneiras variadas e que são indispensáveis inclusive a sua sustentação e atuação eficaz (MACHADO *in* FOUCAULT, 1998, p. xi).

A ideia de microfísica do poder se vincula ao poder que incide materialmente, “atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – que se situa ao nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder” (FOUCAULT, 1998, p. xii). A rede de poderes em Foucault não busca reduzir a função do Estado nas relações de poder, mas, antes, visa contrapor-se à ideia de centralização e monismo do poder estatal e também que essas redes sejam uma mera extensão desse poder. As redes de poder que operam fora da órbita estatal foram cruciais para a germinação da genealogia dos saberes modernos. Por não se situarem em um ponto específico da estrutura social, as relações de poder diferenciam-se face aos Estados e seus aparelhos. Em Foucault, o poder, em si mesmo, não existe, nem é algo que se possui; é uma prática social que é constituída historicamente. Seu caráter relacional permite conceber o poder como algo que se exerce.

O fundamental da análise é que saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem a constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber (MACHADO *in* FOUCAULT, 1998, p. xi).

Após as considerações acima, que buscam contextualizar o pensamento de Foucault (1979) à presente pesquisa, entendo que, do mundo empírico observado, é possível afirmar que as relações sociais vivenciadas na universidade (especialmente no âmbito do ensino), mas também na família, nas instituições de estágio (universitário e particular) e nas redes sociais digitais (*Facebook* e *Whatsapp*) revelam relações de poder que se articulam com as ideias, crenças e valores compartilhados pelos estudantes sobre a formação universitária. As suas representações sociais se situariam, portanto, nessa imbricada e heterogênea redes de poderes, nas quais as relações de poder não se encontram espacialmente localizadas, mas se operam de forma pulverizada em diversas redes e níveis sociais.

Por outro lado, a importância das representações sociais se dá, não somente pela partilha de ideias, valores e crenças entre sujeitos em seus grupos e instituições sociais, mas, principalmente, porque orientam práticas sociais (PORTO, 2006, 2010, 2015), repercutindo-se em todo tecido social. Embora Foucault⁶⁹ não tenha feito qualquer associação com as representações sociais em Moscovici ou em Jodelet, acredito que, tanto os saberes⁷⁰ no pensamento foucaultiano, como as ideias, crenças e valores das representações sociais desde Moscovici, tangenciam-se no contexto das práticas sociais, cujo pano de fundo se dá nas relações de poder.

É fundamental frisar que a articulação das relações de poder face às representações sociais já haviam sido discutidas em Moscovici (2001) e em Jodelet (2009a). Consoante ressalta a psicóloga social francesa, num movimento de retorno à ideia de sujeito ativo e pensante, a partir dos anos 1970⁷¹, as reflexões sobre as representações se voltam para

⁶⁹ A respeito desse possível tangenciamento teórico, é importante pontuar que Foucault, ao desenvolver reflexões em sua obra *As Palavras e as Coisas* (1966), ateu-se às representações, indagando sobre “as interrelações conceituais capazes de situar os saberes constitutivos nas ciências humanas” e sobre a “possibilidade de um estudo do homem como representação” (MACHADO *in* Foucault, 1979, p. ix).

⁷⁰ Os saberes em Foucault são considerados como uma “materialidade, como prática, como acontecimento – como peça de um dispositivo político que, enquanto dispositivo, se articula com a estrutura econômica” (MACHADO *in* Foucault, 1979, p. xxi).

⁷¹ Segundo Jodelet (2009a), desse momento em diante, as representações sociais foram objetos de estudo dos cientistas políticos, Michelat e Simon (1977), discutindo-se a sua importância enquanto “meio para reintroduzir a cultura na análise dos comportamentos políticos e mudanças sociais” (p. 108), bem como na sociologia, com Touraine (2003) e Bourdieu (1982). O primeiro, “concebe a intervenção do sociólogo como um trabalho sobre as

compreender seu papel nas relações sociais e de poder, questionando-se como a cognição estaria ligada às condições, às expressões e às realizações materiais e práticas dessas relações sociais.

No mundo empírico ora delineado, as relações de poder vivenciadas nas instituições sociais influenciam significativamente na formação universitária do estudante. Na realidade cotidiana dos estudantes, que é a dimensão da realidade mais predominante na vida dos sujeitos, constata-se um fluxo constante de interações em diferentes redes e níveis sociais, nas quais suas experiências acumuladas perpassam os espaços das próprias instituições, fortalecendo os fluxos de relações de poder numa perspectiva mais ampla que a universidade.

Acredito, ainda, que a aproximação teórica do pensamento foucaultiano às representações sociais⁷² encontra também guarida em outra obra posterior de sua autoria, “A Ordem do Discurso” (1996), que já foi objeto de reflexão neste trabalho no capítulo que trata da universidade, ensino jurídico e direito. Entendo que, em diferentes contextos e pontos de partida teóricos, tanto os saberes, os poderes e o discurso em Foucault (1996; 1998), como as ideias, valores e crenças a partir de Moscovici, ensejam íntima articulação com as práticas sociais, que repercutem no cotidiano dos sujeitos. Por sua vez, os saberes e seus discursos⁷³ são peças fundamentais para a compreensão das relações de poder, igualmente marcantes neste estudo.

representações” (p. 108); o segundo, discute “a ‘eficaz política’ dos atores e movimentos sociais, cuja ação passa por ‘representações mentais, verbais, gráficas e teatrais. Estas representações são concebidas como ‘enunciados performáticos’ cuja objetivação no discurso’ tem o poder de revelar, construir e instituir uma realidade” (JODELET, 2009a, p. 108).

⁷² Com aporte nas reflexões de Cardoso, Líliam Junqueira salienta que a retomada das noções de representações coletivas ou sociais se situam no chamado pós-modernismo, surgido a partir dos anos 1980, com a retomada do pensamento em Nietzsche e Heidegger. A segunda vertente dessa corrente de pensamento, composta por Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guatarri e Jacques Dozelot, intensificariam suas discussões teóricas sobre “a relação entre o poder e o conhecimento. ‘Essa relação envolve o discurso, mas também elementos não discursos, o dito e não-dito que se articulam nos dispositivos ou aparatos que, para Foucault, por exemplo, constituem corpo social como conjunto heterogêneo - discurso, instituições, formas artísticas, regulamentos repressivos, medidas administrativas, elaborações científicas, proposições morais ou filosóficas, etc. (CARDOSO, 2000, p. 31)”. (JUNQUEIRA, 2005, p. 146)

⁷³ Apesar de não fazer referência à Foucault, uma articulação entre as representações sociais o saber e o discurso pode ser observada nas reflexões de Almeida (2005, p. 47): “A representação social, em resumo, é caracterizada como uma forma de saber, composta de estados e processos, contido em conteúdos representativos (informações, imagens, crenças, valores, opiniões, elementos culturais, ideológicos, etc.), baseados em diferentes suportes, tais como linguagem, discurso, documentos, práticas, dispositivos materiais e mesmo em eventos intra-individuais ou de hipóteses coletivas (espírito, consciência de grupo). Desta forma o estudo das representações sociais passam a se constituir em um importante instrumento para a compreensão das realidades sociais, e de seus elementos, cristalizados ou emergentes”.

5 O CAMPO: O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO E A APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

Este capítulo destina-se à pesquisa de campo, ocasião em que serão apresentadas a descrição detalhada do caminho metodológico percorrido e o resultado da análise dos dados empíricos.

No primeiro momento, serão tecidas considerações quanto à importância da pesquisa qualitativa ao estudo das representações sociais, prestigiando-se sua interface sociológica (PORTO, 2006, 2010, 2015). A relevância de seu estudo para a pesquisa social, bem como os aspectos que envolvem a delimitação do campo de estudo, as técnicas metodológicas utilizadas e a ética da pesquisa serão abordados nessa oportunidade.

Em seguida, será descrito o processo analítico utilizado para a compreensão do mundo empírico estudado, consignando-se as formas empreendidas para redução e seleção de dados, descrição, interpretação e escrita a partir da análise de conteúdo proposta por Guerra (2010). Convergiendo a esse percurso analítico e, enquanto instância interpretativa, foram construídas narrativas (FLICK, 2004) a partir das falas de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa, estudantes, professoras e coordenador do curso de direito. Serão apresentadas algumas experiências sobre a minha vivência em sala de aula de nove disciplinas do 9º e 10º semestres, do período noturno, do curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. Constam, ainda, os relatos sobre a primeira experiência como pesquisadora, descrevendo-se algumas impressões do *locus* universitário e o relacionamento com os porteiros e os estudantes do curso de direito.

Por derradeiro, o item “análise da pesquisa de campo” volta-se à apresentação dos resultados do mundo empírico. Em razão do objeto de estudo, a análise será estrategicamente subdividida em duas etapas. A primeira destina-se à compreensão das representações sociais dos estudantes do direito sobre a formação universitária. A segunda, aos desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico. É importante ressaltar que, não obstante exista essa subdivisão, ambas as etapas se articulam e constituem um só corpo analítico.

5.1 A pesquisa qualitativa: a sua importância para a pesquisa social e a adequação ao estudo das representações sociais

Qualquer definição da pesquisa qualitativa deve atuar dentro desse complexo campo histórico. A pesquisa qualitativa tem um significado diferente em cada um desses momentos. No entanto, pode-se oferecer uma definição genérica inicial: a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

A escolha de uma metodologia de pesquisa depende da construção dinâmica entre objeto teórico e mundo empírico⁷⁴. A investigação, por intermédio dos instrumentos de pesquisa, técnicas de coleta, registro e análise de dados, buscará articular o mundo empírico ao mundo teórico (LESSARD-HÉBERT et al., 1994). Dessa forma, a construção metodológica da investigação deverá se constituir em arranjo harmônico em razão de sua adequação ao objeto de investigação, oferecendo elementos teóricos para análise (MINAYO; SANCHES, 1993).

Enquanto objeto de pesquisa, a busca pela compreensão dos fenômenos e processos sociais e, sobretudo, sobre seus significados por intermédio da investigação da experiência social, reivindica uma abordagem metodológica qualitativa, tornando possível a articulação entre a teoria e a realidade a ser analisada. Com efeito, o emprego de instrumentos de objetivação social, se compreendidos num contexto de exclusiva quantificação das uniformidades e regularidades, acaba por ensejar uma descaracterização do que “há de essencial nos fenômenos e processos sociais” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 242). Isso porque a pesquisa quantitativa se utiliza da coleta e da análise de dados para responder às questões de pesquisa e testar as hipóteses estabelecidas, sendo a medição numérica, a contagem e a estatística seus instrumentos de coletas de dados adequados para estabelecer “com exatidão os padrões de comportamento de uma população” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 5).

⁷⁴ Pedro Demo (2001) ressalta que a crítica ao empirismo, oriunda das ciências naturais, não poderá ser confundida com o trabalho empírico da pesquisa que, relembrando tese frankfurtiana, afirma que “o poder explicativo provém, antes de mais nada, da reconstrução teórica sempre em apoio aos dados empíricos, num vaivém recíproco sob a inspiração da mente analítica e questionadora” (DEMO, 2001, p. 4).

Ao tempo que se reconhece a complementariedade existente entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2016; MINAYO, 1994; BURGUESS, 2001), é essa última que se adequa ao objeto da investigação que se pretende desenvolver visto que enseja a análise de um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2009, p. 22). Além disso, não obstante a pertinência da pesquisa quantitativa para um objeto de investigação que demande essa específica análise, a abordagem qualitativa privilegia uma investigação mais profunda dos processos sociais, que, por sua vez, não se limita à medição numérica e a outras operacionalizações de variáveis das ciências naturais positivas.

A esse respeito, é importante ressaltar que a pesquisa buscará contemplar um método de pesquisa em ciências sociais que não se restrinja a um modelo positivista lógico, mas que possibilite a revalorização dos estudos humanísticos por intermédio do questionamento da forma de se fazer e pensar as ciências na atualidade, refletindo-se o real papel do conhecimento científico acumulado (SANTOS, 1995). Pressupõe-se que o objeto da pesquisa, qual seja, a investigação das representações sociais de estudantes de direito sobre a formação universitária, mostra-se contrastante a uma premissa de uniformidade da vida social através de comportamentos e significados vez que, ao objetivar a descoberta e a verificação de leis gerais, “o individual é considerado sem interesse e não significativo em si mesmo” (LESSARD-HÉRBERT et al., 1994, p. 29). Ainda sobre as limitações do positivismo científico no âmbito das pesquisas sociais, pontuam Minayo e Sanches (1993, p. 244) que

a abordagem positivista limita-se a observar fenômenos e fixar as ligações de regularidade que possam existir entre eles, renunciando a descobrir causas e contentando-se em estabelecer leis que os regem. A lógica que preside esta linha de atividade é de caráter comparativo e exterior aos sujeitos.

A pesquisa qualitativa nas ciências sociais não só viabiliza um desprendimento dos instrumentos clássicos da metodologia positivista, mas também sobreleva experiências humanas intraduzíveis pela análise exclusivamente quantitativa, evitando-se a desconsideração de outros fatores analisáveis, mas insuscetíveis de caberem em fórmulas prontas. Ainda a respeito da necessidade de se romper com as barreiras opostas pelo positivismo lógico, Edgar Morin⁷⁵ (2007) antevê que a delimitação em fórmulas de pensar são

⁷⁵ É importante ressaltar que Edgar Morin, em que pese tecer severas críticas ao positivismo lógico, constrói suas reflexões filosóficas a partir de uma concepção de transdisciplinariedade da produção do conhecimento

reflexos de modos simplificadoros que mutilam as realidades e os fenômenos sociais de que tratam.

As representações sociais, a partir das construções teóricas de Moscovici (2001, 2003, 2012a e 2012b), Jodelet (2001,2006, 2009a, 2009b), Guareschi (2012), Jovchelovitch (2012), Farr (2012) e, sobretudo, Porto (2010, 2015), que é parte central do objeto de pesquisa, converge, ao mesmo tempo, com as propostas da metodologia qualitativa, bem como prestigia o conhecimento científico numa perspectiva mais complexa e elástica vez que busca o estreitamento entre “as ciências psicológicas e as ciências sociais” (MOSCOVICI *in* GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012, p.8).

A contribuição das representações sociais deu-se em razão das dicotomias existentes nas pesquisas científicas das ciências sociais e da psicologia social que acabavam por dissociar o indivíduo do coletivo, o que Guareschi e Jovchelovitch (2012) denominaram de “tentação de reduzir a sociedade e o sujeito individual, um ao outro” (p. 18). A complexidade proposta pela teoria de Moscovici enseja, não apenas a investigação da relação entre sujeito-realidade-intersubjetividade-objetividade, conforme pontua Spink (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012), mas também pressupõe que as “vidas individuais não são realidades abstraídas de um mundo social; pelo contrário, elas só tomam forma e se constroem em relação a uma realidade social” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012, p.18).

A relação entre os sujeitos em análise, os estudantes de direito, e a formação universitária, seus objetos-mundo, constitui-se marco inicial das representações sociais aplicada à presente pesquisa, reconhecendo-se o plano cognitivo e afetivo do fenômeno social enquanto outra importante dimensão de análise. Guareschi e Jovchelovitch ponderam que as representações sociais são formadas “quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico-cultural de suas sociedades” (GUARESCHI; JOVCHELOVITCH, 2012, p.21), propondo-se, a partir desse construto teórico, o conhecimento científico como um ato possível de sujeitos históricos em interação. É a partir da análise das representações sociais dos estudantes de direito sobre a formação universitária que se buscará compreender os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico.

científico. Não obstante crer que a transdisciplinariedade seja uma alternativa para o rompimento do paradigma do positivismo científico, assinala-se que a proposta ainda reflete um horizonte distante no ambiente acadêmico brasileiro.

5.2 A observação participante, as notas do diário de campo e outras técnicas de coleta de dados

Para a realização desta pesquisa qualitativa foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: a observação participante (BECKER, 1999; NETO, 2009; RICHARDSON, 1999; GIL, 2014; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994); o diário de campo (NETO, 2009); as entrevistas semiestruturadas (TRIVINOS, 2008); e o grupo focal (BACKES, et al., 2011; UW I-TECH, 2008).

A observação participante da pesquisa foi realizada em duas instâncias diferentes. Entre os dias entre os dias 17.10.2016 a 25.10.2016, houve a observação participante dentro da sala de aula, em conjunto com estudantes e professores, para obtenção de dados quanto às vivências⁷⁶ do cotidiano dos estudantes em nove diferentes disciplinas⁷⁷ do 9º e 10º semestre do curso de direito, todas do período noturno. As disciplinas de direitos humanos e de direito constitucional foram acompanhadas em duas oportunidades diferentes. Por ocasião de algumas leituras realizadas sobre a entrada no campo da pesquisa qualitativa (PFAFF, 2010; RICHARDSON, 1999; HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994), antes de a aula iniciar, optei – consoante descrito no item 5.5 (Os aspectos éticos da pesquisa) – por anunciar a minha presença aos professores e lhes pedir autorização para observar, como pesquisadora, as dinâmicas ocorridas nas aulas.

Além daquelas ocorridas dentro de sala de aula, houve também observação participante durante os intervalos e noutros espaços comuns dos estudantes, tais como corredores da faculdade de direito, praça de alimentação, de lazer e outros recintos, locais onde tive oportunidade de conversar com estudantes e ver as interações entre eles e com os professores. Essa observação também ocorreu noutros momentos da pesquisa, a exemplo da realização das entrevistas individuais e do grupo focal com os estudantes.

Como estratégia norteadora da observação participante, utilizei alguns aspectos previstos por Gil (2014) para auxiliar na orientação sobre o que observar, o que coletar.

⁷⁶ Essa técnica contribui “a vincular os fatos a suas vantagens da observação representações e a desvendar as contradições entre normas e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (GOMES, 2009, p. 71). A relação direta com os sujeitos somada a participação da vida social no cenário cultural são aspectos fundamentais da observação participante, que buscará a coleta de dados e a compreensão do contexto da pesquisa.

⁷⁷ O rol de disciplinas será apresentado detalhadamente no item 5.8.5 desta pesquisa.

Dessa maneira, foram considerados: a) a descrição dos locais e dos sujeitos envolvidos, detalhando sinais físicos exteriores, aparência e vestuário; b) os movimentos expressivos, toques, risos, e c) a distância mantida em relação às outras pessoas. Ainda que não tenha escolhido realizar uma observação por procedimentos sistemáticos (GIL, 2014), que consideram níveis de estruturação em grade fechada (p.105), essa orientação serviu como norteador pessoal para considerar os múltiplos aspectos do cenário observado.

O período de observação participante totalizou, portanto, aproximadamente dois meses de duração, do dia 7.10.2016 (dia de familiarização dos espaços do *campus*) ao dia 6.12.2016 (dia de realização do grupo focal). Os dados da observação participante durante todo esse período foram consignados em diário de campo (NETO, 2009), por intermédio de anotações em caderno específico e em gravações de áudio posteriormente transcritas.

As entrevistas semiestruturadas (TRIVINOS, 2008) foram iniciadas após a vivência do cotidiano da sala de aula dos estudantes do 9º e 10º semestres do curso de direito e, à medida que participava de cada aula, com alguma familiaridade naquele espaço, escolhia aleatoriamente alguns estudantes da disciplina que participei para, então, convidá-los à etapa das entrevistas. Embora eu tivesse elaborado uma estratégia anterior de lançar o convite para estudantes que estivessem sentados em diferentes locais da sala, privilegiando os que participavam mais e os que participavam menos, essa proposta inicial se frustrou à medida que muitos saíam com rapidez da sala de aula, restando-me convidar⁷⁸ aqueles que demoravam a sair da sala e que formavam pequenos grupos em frente à porta.

Foram realizadas 7 (sete) entrevistas semiestruturadas individuais, sendo os sujeitos participantes dois estudantes do 9º semestre e cinco, do 10º semestre. Entre os sete estudantes entrevistados, apenas dois são de sexo masculino, circunstância essa que também será analisada no item 5.7. Além dessas entrevistas, para compreender e situar as falas dos estudantes, realizei entrevistas semiestruturadas com o coordenador do curso de direito e com duas professoras, cujas aulas eu havia presenciado como observadora. Conforme será devidamente analisado, em que pese não serem os sujeitos centrais de minha pesquisa, as professoras e o coordenador compartilharam experiências significativas, o que contribuiu para a necessária reflexividade quando da análise das representações sociais dos estudantes.

⁷⁸ Os desafios da abordagem aos estudantes, inclusive a dificuldade de confirmar entrevistas e a desconfiança que alguns deles pareciam ter nessas ocasiões serão descritas no próximo item.

Por sua vez, o grupo focal (BACKES, et al., 2011; UW I-TECH, 2008) foi realizado no dia 6.12.2016⁷⁹, já no período de férias letivas, com 5 (cinco) estudantes do curso de direito do 6º e 9º semestres, sendo duas estudantes do sexo feminino e três, do sexo masculino. Ressalta-se que, no momento do grupo focal, os estudantes do 6º semestre já haviam sido aprovados para o 7º período, tendo, alguns deles, já cursado disciplinas do 8º semestre. Além de haver esse fluxo de estudantes realizando disciplinas de diferentes semestres – não existindo, portanto, no universo pesquisado, uma vinculação restrita aos semestres, nem à turma de origem –, o mesmo ocorreu em relação aos turnos cursados. A maioria desses estudantes já frequentaram disciplinas em turnos variados, isto é, matutino, vespertino e noturno, sendo que alguns deles chegaram a traçar diferentes experiências e perfis de estudantes e de professores a depender do turno.

Para a visualização da duração de cada uma das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, apresenta-se a tabela abaixo, cuja ordem prestigia os sujeitos⁸⁰ centrais da presente pesquisa, os estudantes.

TABELA 1 – DADOS DAS ENTREVISTAS E DO GRUPO FOCAL – 2017

NOME FICTÍCIO	TÉCNICA UTILIZADA	DATA DA REALIZAÇÃO	DURAÇÃO
Jacinto	Entrevista semiestruturada	31.10.2016	1h39'29''
Anis	Entrevista semiestruturada	04.11.2016	1h38'39''
Lisianto	Entrevista semiestruturada	07.11.2016	1h10'46''
Amarflis	Entrevista semiestruturada	09.11.2016	1h25'29''
Caliandra	Entrevista semiestruturada	09.11.2016	2h05'01''
Jasmim	Entrevista semiestruturada	12.11.2016	2h11'54''
Flor de Lótus	Entrevista semiestruturada	22.11.2016	3h05'18''
Sálvia, Clívia, Vinco, Lírio e Lupino	Grupo focal	06.12.2016	2h59'35''
Professora da disciplina de direitos humanos	Entrevista semiestruturada	01.11.2016	51'56''
Professora da disciplina de direito da criança e do adolescente	Entrevista semiestruturada	03.11.2016	1h41'56''
Coordenador do curso de direito	Entrevista semiestruturada	24.11.2016	46'27''

Fonte: A autora.

As 10 (dez) entrevistas semiestruturadas, incluindo-se a das professoras e do coordenador, e o grupo focal totalizaram, aproximadamente, 24 (vinte e quatro) horas de

⁷⁹ É importante pontuar que, antes da ocorrência desse grupo focal, houve uma tentativa anterior de realizar essa técnica com outras seis estudantes, todas do sexo feminino, que estavam matriculadas na disciplina de direitos humanos do 9º semestre. No entanto, a realização desse grupo focal acabou frustrada em razão da não confirmação de metade das estudantes.

⁸⁰ A justificativa para atribuir os nomes fictícios consignados na tabela acima será detalhada no item 5.8.

gravação em áudio. Somam-se, ainda, cerca de duas horas de reflexões pessoais gravadas em áudio sobre a experiência em cada uma das técnicas de coletas de dados e a vivência em sala de aula, sendo as informações principais consignadas em diário de campo.

5.3 A delimitação do campo de estudo

Na pesquisa acadêmica e científica, o termo campo assume significado amplo uma vez que poderá representar uma determinada instituição, família, cultura e, até mesmo, um grupo específico de “portadores de biografias” (FLICK, 2004, p. 69), escolhido em razão do objeto que se deseja conhecer e analisar.

Neste estudo, será considerado campo doze estudantes do direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal que estão matriculados, preferencialmente, nos semestres finais do curso de direito. Entre os estudantes, há sete do sexo feminino e cinco do sexo masculino. Ao tempo da entrevista e do grupo focal, seis estudantes cursavam o 10º semestre; dois, o 9º semestre; e quatro haviam finalizado o 6º semestre, tendo, alguns deles, antecipado disciplinas do 8º semestre.

Em princípio, pretendi delimitar o campo aos estudantes cursavam os últimos semestres do curso do direito apenas no período noturno da instituição. No entanto, verifiquei que todos os doze estudantes, não obstante tenham iniciado o curso num turno de origem, ou tinham modificaram suas grades para outro turno ou estavam matricularam em disciplinas de diferentes turnos. Nesse universo de estudantes, nem todos estavam com a grade fechada num só semestre. Alguns antecipavam disciplinas de semestres posteriores ao de origem; outros, estavam matriculados em disciplinas de semestres anteriores. Houve, portanto, uma dificuldade em delimitar o campo de estudo a partir de semestres e turnos fixos porque não foi essa a realidade verificada no mundo empírico. Os estudantes circulam entre diferentes semestres e turnos.

A preferência por determinadas disciplinas e em turnos específicos, além da antecipação de matérias para evitar acúmulo de atividades no 9º e 10º semestres são os pontos cruciais para justificar essa migração de estudantes entre semestres variados e turnos (com destaque ao matutino e noturno). Apesar de ter conhecido os estudantes no período noturno, todos eles já frequentaram disciplinas em, ao menos, dois turnos distintos, com prevalência do

matutino e do noturno. Outras características individualizadas dos sujeitos da pesquisa serão apresentadas em forma de narrativas no item 5.8.1.

As entrevistas realizadas com o coordenador do curso e com as duas professoras do 9º semestre, bem como a observação participante feita durante em dez diferentes disciplinas do 9º e 10º semestres justificam-se dada a importância de se conhecer mais profundamente os locais de fala dos estudantes, contextualizando o cenário aonde experimentam e vivenciam um cotidiano universitário específico. É importante salientar que não será objeto de estudo pormenorizado o *locus* aonde se encontram os estudantes desta pesquisa. Não será analisada, portanto, sua respectiva estrutura, características, funcionamento, nem os demais sujeitos que ali compartilham com sujeitos suas experiências formativas, tais como os professores e funcionários. Ao contrário, será objeto de análise a perspectiva dos estudantes, por intermédio de suas representações sociais sobre a formação universitária naquele espaço.

Especialmente na pesquisa qualitativa, tem-se ciência das discussões quanto à generalização⁸¹ de resultados a partir da análise de dados qualitativos⁸², sobretudo em razão do universo⁸³ reduzido de sujeitos que constituem o campo. Por esse motivo, é importante ressaltar que este estudo não busca generalizar a compreensão ora desenvolvida, mas se limita

⁸¹ Segundo Turato, existem cinco características/atributos do método qualitativo, a saber: a) o interesse do pesquisador na busca de significados, b) o ambiente natural do sujeito quando da observação no campo, c) o pesquisador enquanto próprio instrumento de pesquisa, d) a força no rigor da validade (validity) dos dados coletados e e) a generalização. Sobre essa última, antevê que “se a generalização não é a de resultados (matematicamente) obtidos, pois não se pauta em quantificações das ocorrências ou estabelecimentos de relações causa-efeito, ela se torna possível a partir dos pressupostos iniciais revistos, ou melhor, dos conceitos construídos ou conhecimentos originais produzidos. Caberá ao leitor e consumidor da pesquisa usá-los para examinar sua plausibilidade e utilidade para entender casos e settings novos” (TURATO, 2005, p. 510).

⁸² A esse respeito, ao refletir sobre o campo da pesquisa qualitativa em psicologia clínica, Ana Maria Nicolaci-da-Costa (2007) ressalta que a preocupação com o conceito de amostra, a validade e a generalização a partir dos resultados de dados não se restringe à pesquisa qualitativa. Citando Turato (2003), autora afirma que a validação e a generalização na pesquisa qualitativa constituem procedimentos muito próximos e que Turato considera validado um resultado quando este atende a um critério que outros autores adotam para avaliar seu potencial de generalização: o da identificação do leitor com os resultados da pesquisa apresentada (2007, p. 71). Ressalta, ainda, que “Rubin e Rubin (2005) e Seidman (1998) argumentam que os resultados de uma amostra pequena, mesmo quando intencional e heterogênea, podem ser generalizados porque sua profundidade permite que os leitores com eles se identifiquem. Turato (2003) chega a afirmar que o leitor é um agente generalizante de conceitos e pressupostos finais. Já Maxwell (2005) salienta a importância de citações detalhadas e ricas do material coletado com as quais os leitores podem se identificar. Maxwell (2005), Taylor (2001b) e Weiss (1994) apresentam vários argumentos que fundamentam a generalização de pequenas amostras intencionais. Entre eles estão o de que, por trás das diferenças pessoais, existe uma estrutura universal que pode ser alcançada pela entrevista em profundidade (Weiss) e o de que recorrências são indicativas de conhecimento social partilhado ou de ideias e crenças culturalmente difundidas (Taylor, 2001b). O que chama mais atenção nessas discussões é que, contrariamente ao que poderia ser esperado, nenhum desses autores duvida que seja possível generalizar a partir de amostras pequenas e não randômicas” (NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 72).

⁸³ Guerra (2010) defende a impropriedade do termo amostragem no âmbito da pesquisa qualitativa.

a entender o objeto proposto a partir do universo de estudantes que constituem o campo desta pesquisa.

5.4 Escolha metodológica e objeto de estudo

O contato com o mundo empírico concomitantemente à leitura aprofundada sobre as representações sociais encaminhou-me a um diferente olhar para o meu objeto de estudo. Na ocasião de meu projeto de dissertação apresentado à banca em julho de 2016, havia previsto que seriam analisados o projeto político-pedagógico, o currículo, as ementas de determinadas disciplinas e outros documentos do curso de direito da instituição. Nessa trajetória, percebi que essa proposta não seria adequada ao objeto de estudo.

As representações sociais focalizam as interações sociais dos sujeitos como meio de compartilhamento de ideias, valores e crenças e também de suas práticas. Em razão disso, acredito que o estudo de documentos da instituição acabaria por engessar a dinâmica inerente à própria compreensão das representações sociais, como também dispersaria o foco de minha análise dos sujeitos centrais da pesquisa, que são os estudantes de direito. Entendo que os documentos da instituição não seriam meios adequados para deles se extrair o que compartilham os estudantes de direito.

Somado a isso, em algumas leituras sobre tema da educação, deparei-me com reflexões de especialistas da área antevendo a questão do currículo vazio. As significativas diferenças existentes entre o previsto formalmente nos projetos político-pedagógicos escolares, nas ementas das disciplinas em relação à *práxis* verificada no cotidiano das salas de aula poderiam contrastar com o objeto de estudo, principalmente porque não representam a vivência da formação pelo estudante.

É importante salientar ainda que o termo formação universitária a que se faz referência (como objeto de estudo) se vincula às experiências do estudante no cotidiano da universidade, sendo prestigiado o eixo ensino do curso de direito. Dessa forma, o termo formação universitária constante no objeto de pesquisa não se vincula *a priori* a tipos específicos de formação tal como a profissional, especializante, científica ou humanista, a

exemplo do previsto nos documentos institucionais e nas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito⁸⁴.

É a partir do mundo empírico, por intermédio das representações sociais dos estudantes, que se entende possível extraírem compreensões sobre a formação universitária que vivenciam os sujeitos no curso de direito. Observando a delimitação proposta no estudo, interessa saber, a partir dessas representações sociais, quais são os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico. Para compreender o objeto de estudo, foram elaborados roteiros de entrevista semiestruturada (com 52 perguntas) e de grupo focal (com 16 perguntas), nos quais os eixos centrais das perguntas se subdividiam em dados pessoais, vivência no curso de direito da instituição, compreensão sobre o direito, os direitos humanos e outros temas correlatos.

Em relação às entrevistas semiestruturadas realizadas com os estudantes, no primeiro eixo, pretendeu-se obter dados pessoais dos sujeitos, a exemplo da idade, local de residência, atividade profissional e outros aspectos centrais de sua trajetória acadêmica anterior ao ingresso no curso de direito.

O segundo eixo foi destinado às características e à vivência no curso de direito da instituição em que se buscou conhecer a compreensão do próprio estudante quanto aos seguintes pontos: os motivos da escolha; os objetivos; a missão institucional; os pontos positivos e negativos; a questão do *status* social do curso de direito. A importância da universidade para a vida do indivíduo, as qualidades do profissional e do professor do direito, o relacionamento com os professores e, por último, a melhor forma de se aprender o direito também foram temas abordados.

No terceiro eixo, objetivou-se conhecer o entendimento do estudante em relação à definição, missão e áreas de interesse do direito. Além disso, entendeu-se pertinente saber as articulações dos estudantes sobre o direito em relação a sua função à convivência em sociedade, a democracia e a desigualdade social.

O eixo seguinte foi destinado à compreensão sobre os direitos humanos, na qual se buscou entender suas ideias sobre a respectiva definição e a missão; os temas de interesse; quais os direitos humanos que consideram mais importantes; se há intenção de futura atuação

⁸⁴ As Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, são instituídas pela Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004 e dispõem sobre a organização curricular que deve ser observada pelas instituições de educação superior.

profissional na área; quais as ideias de seus colegas quanto ao tema; a importância do assunto para a sociedade; a identificação dos principais responsáveis pela proteção e também pela violação de direitos humanos no Brasil.

Pretendeu-se, ainda, conhecer a metodologia e outros aspectos quanto à temática de direitos humanos no curso de direito da instituição, considerando-se a perspectiva do estudante sobre a importância do tema ao profissional do direito; as técnicas metodologias utilizadas em sala de aula e a frequência de realização de atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão sobre o assunto; as disciplinas que abordaram esses temas, bem como a ocorrência de diálogos a esse respeito em sala de aula. Havia interesse em saber dos estudantes se o contato com os direitos humanos em sala proporcionou (ou não) alguma mudança pessoal ou profissional, bem como os seus conhecimentos sobre normas internacionais de direitos humanos e de educação em direitos humanos.

Por fim, o roteiro do grupo focal foi subdividido em seis diferentes fases, sendo quatro delas voltadas às perguntas sobre o objeto de estudo. Buscou-se saber dos estudantes sobre os seguintes pontos: a escolha, as características e as avaliações do curso de direito e dos respectivos professores; a definição de direito, sua função para a convivência em sociedade e a sua importância para o enfrentamento da desigualdade social; a definição e os temas de interesse (ou não) sobre direitos humanos, além da importância de seu estudo pelos profissionais do direito; a frequência com que o curso realiza seminários ou outras atividades com temas de direitos humanos; se os professores costumam abordar esse assunto em sala de aula (em caso positivo, como foram trabalhados); se o contato com temas de direitos humanos possibilitou a reflexão ou mudança em sua vida pessoal e profissional.

5.5 Os aspectos éticos da pesquisa

O princípio de consentimento totalmente informado trata da necessidade de que todos os participantes da pesquisa sejam informados com clareza e exatidão acerca do objeto de estudo, bem como de “qual será o destino dos dados que fornecem depois que a pesquisa for concluída” (GIBBS, 2009, p. 23). Essas informações deverão ocorrer antes da análise da pesquisa de campo, possibilitando-os que possam desistir a qualquer momento.

A inserção do pesquisador nesse espaço demanda, segundo Pfaff (2010), a observância prévia de dois aspectos. Num primeiro momento, tem-se o preparo organizacional das atividades, selecionando-se os contatos necessários e o tempo previsto para a realização da pesquisa de campo, bem como para a elaboração de relatórios e análise de dados. Após, é necessário se ater às questões éticas da pesquisa no que tange “à informação dos sujeitos sobre a pesquisa e à apresentação do tema da pesquisa” (p. 257), alertando a autora para a necessidade de que essas informações sejam mais verdadeiras o possível, ciente de que esse conhecimento poderá influenciar o comportamento dos sujeitos. Prescreve, ainda, que as observações e as descrições devem permanecer livres de avaliações pejorativas e depreciativas.

Considerando as orientações acima e em observância à ética na pesquisa qualitativa, neste estudo, foram tomadas as seguintes providências abaixo.

No dia 12 de abril de 2016, anteriormente à entrada no campo, encontrei-me com coordenador do curso de direito da instituição em que os sujeitos da pesquisa estão matriculados. Na ocasião, mostrei-lhe meu projeto de pesquisa impresso, contendo o tema, os objetivos gerais e específicos e a proposta metodológica. Especificamente quanto a essa última, informei a ele sobre meu interesse em realizar entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores, além de participar de algumas aulas, em sala, de disciplinas do final do curso, escolhidas aleatoriamente. Falei também sobre a confidencialidade do nome da instituição e de todos os participantes da pesquisa. Após nossa conversa, o coordenador me autorizou realizar a pesquisa naquele espaço, tanto em relação às áreas comuns do prédio aonde se localiza o curso de direito, como também das salas de aula. Solicitou que, antes do início das atividades, eu informasse à secretaria de minha presença no local, o que foi feito em 7.10.2016.

Considerando que este estudo envolve pesquisa com seres humanos, em 6 de setembro de 2016, realizei o cadastro de meu projeto de pesquisa no sítio “Plataforma Brasil”, de responsabilidade do Ministério da Saúde (Conselho Nacional de Saúde – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP), local em que registrei informações detalhadas, para fins do disposto na Resolução n.º 196 do Conselho Nacional de Saúde.

Quanto aos documentos de confidencialidade, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Vide APÊNDICE A e B) foram assinados antes do início das entrevistas e do grupo focal, sendo os estudantes e os professores informados do tema e dos objetivos da pesquisa com clareza. Além disso, foram comunicadas também a questão da

confidencialidade, a gravação em áudio (e posterior transcrição) e a possibilidade de desistirem a qualquer tempo. Ao final de cada entrevista e do grupo focal, reforcei a informação contida no TCLE sobre os meus contatos, por telefone e *e-mail*, em caso de dúvidas e esclarecimentos sobre a pesquisa.

Em relação à participação em sala de aula como pesquisadora-observadora, ainda que tivesse ciência das implicações de minha escolha⁸⁵, optei por informar a todos os professores de minha presença em sala. No início de cada aula em que participei, antes que os professores dessem início às atividades, conversava com eles sobre o meu objeto de pesquisa, pedindo-lhes autorização para participar da aula. Expliquei-lhes que meu objeto de estudo se voltava a compreender as representações dos estudantes de direito e que a vivência em sala de aula, bem como as entrevistas com alguns dos professores iriam me auxiliar a entender com mais profundidade a formação universitária que os estudantes vivenciam. Mesmo que o coordenador estivesse autorizado a minha presença em sala de aula, considerei essa uma postura ética adequada em relação aos professores e, sobretudo, aos estudantes, que estão sob sua responsabilidade. Ao longo da minha participação em diversas disciplinas dentro de sala de aula, apenas uma professora convidou-me à frente para ser apresentada aos estudantes, cientificando-os de minha presença naquele espaço.

5.6 O processo analítico desta pesquisa: organização de dados, transcrição e análise de conteúdo

⁸⁵ Antes da entrada no campo e durante as leituras realizadas sobre metodologia, refleti bastante sobre anunciar ou não a minha presença em sala aos professores. Alguns dos especialistas da área, a exemplo de Richardson (1999) e Gil (2002), desaconselham a observação encoberta ou informal do pesquisador. Ao mesmo tempo, destacavam os efeitos que poderiam surgir considerando a presença do pesquisador como motivo para alterações no comportamento dos sujeitos da pesquisa. A escolha por anunciar a minha presença foi fortalecida ao compreender que presença do pesquisador no campo já parece ser motivo para alteração do ambiente, ainda que seja mínimo. Na pesquisa qualitativa, pesquisador é corpo estranho ao cenário natural existente do campo. Nos momentos das entrevistas, por exemplo, o entrevistado é constantemente lembrado da presença da pesquisadora, podendo alterar suas respostas se assim desejar e também que sem que possamos fiscalizar a todo tempo a veracidade das informações compartilhadas. Após a primeira experiência na pesquisa qualitativa, entendi ser improvável isolar todas as influências do pesquisador, neutralizando o campo, especialmente quando se propõe realizar uma observação participante. Em consonância a minha postura teórica neste trabalho, no sentido de que não há neutralidade na pesquisa, a estratégia que utilizei para chegar mais próxima do mundo empírico foi relatar os momentos em que pude perceber as mudanças de comportamento e de falas dos sujeitos da pesquisa a partir do exercício da reflexividade desde a coleta de dados.

A análise de conteúdo é uma técnica da pesquisa qualitativa que possui dupla dimensão, a descritiva e a interpretativa. Segundo Guerra (2010), a primeira, volta-se à descrição das narrativas dos sujeitos da pesquisa, bem como de outros elementos que a contextualizem. Por sua vez, a interpretativa enseja uma articulação entre as inquietações suscitadas a partir do mundo empírico e os conceitos teórico-analíticos do pesquisador, permitindo-se a formulação de regras de inferência.

Partindo de uma premissa de que inexistente neutralidade no processo de análise de conteúdo (GUERRA, 2010), essa tem como objetivo descrever os acontecimentos para interpretar os sentidos que foram ditos. Baseada no paradigma da compreensão sociológica, essa análise enseja a descrição de fenômenos, permitindo-se observar as associações entre eles existentes, tudo com vistas a descobrir os sentidos das dinâmicas sociais que constituem o objeto de estudo.

O processo de análise de conteúdo a partir de Guerra (2010) é composto pela transcrição, leitura e construção das sinopses das entrevistas e, por fim, pela análise descritiva e interpretativa.

Neste estudo, a transcrição dos áudios das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal foi elaborada considerando as falas na íntegra dos estudantes, professoras e coordenador do curso de direito. A preservação da íntegra das falas implica a descrição exata do que foi dito, não sendo realizadas correções gramaticais, mantendo-se, inclusive, as expressões de linguagem de cada sujeito. Adicionalmente, entendeu-se necessário incluir alguns aspectos percebidos durante a entrevista (ratificados na escuta dos áudios), a exemplo da variação de timbre e entonação de voz, flexão de determinados termos, momentos de hesitação e de pausas dos sujeitos durante a fala, etc. Os trechos inaudíveis, inclusive em relação às falas sobrepostas no grupo focal, também foram consignados durante a transcrição. A transcrição foi elaborada em documento de Word (Times new Roman, 12, espaçamento 1,5), na qual as dez entrevistas semiestruturadas e o grupo focal totalizaram, aproximadamente, mil e duzentas folhas de transcrição. Para uma explicação mais detalhada sobre as regras utilizadas nas transcrições, tem-se as informações abaixo:

Uso de parênteses: o sinal indicativo é utilizado para descrever alguns aspectos percebidos pelo pesquisador como o uso de expressões corporais e outros sinais percebidos pela pesquisadora, além da ênfase a determinadas palavras, modificação do timbre/entonação de voz. A utilização de parênteses também indicará a supressão de parte da fala do sujeito em razão

do contexto buscado pela pesquisadora, bem como sinalizará os trechos inaudíveis/incompreensíveis:

(): descrição de expressões e outros sinais corporais dos sujeitos, bem como da mudança de timbre/entonação de voz e a ênfase em determinadas palavras. A substituição de nomes de pessoas, cargos e disciplinas, em razão da confidencialidade, também será feita consignada entre parênteses.

(...): supressão de trechos considerados prescindíveis ao contexto buscado.

(X): trechos inaudíveis/incompreensíveis nas entrevistas semiestruturadas.

(falas sobrepostas): trechos inaudíveis/incompreensíveis no grupo focal.

Uso dos três pontos: o sinal indicativo é utilizado para sinalizar as pausas.

Uso de negrito: realçar trechos considerados pertinentes.

Uso de caixa alta: palavras e termos falados em tom mais alto.

Uso de itálico: será utilizado para mencionar palavras e trechos falados pelos sujeitos da pesquisa.

Após a transcrição das falas e sua respectiva revisão, foi realizada a leitura aprofundada de cada uma das entrevistas e do grupo focal, sendo utilizadas diferentes cores de fontes para assinalar os seguintes aspectos: as orações consideradas, numa primeira leitura, com difícil apreensão do significado (cor amarela) e frases surpreendentes, inesperadas ou articulações relevantes (cor vermelha). Além disso, foram consignadas em parênteses, com fonte em outra cor, as sínteses da narrativa sobre determinado assunto de cada um dos sujeitos.

As sinopses das entrevistas foram realizadas à mão em papel A2 (cartolina), na qual foram descritos, na íntegra, os trechos mais relevantes de cada um dos sujeitos sobre as perguntas do roteiro, consignando-se a página de referência do documento de transcrição digitado em computador. Foram elaboradas colunas, que serviram para identificar cada um dos sujeitos da pesquisa, e linhas, que se prestaram a descrição das temáticas e problemáticas visualizadas que, por sua vez, coincidem ou não com as perguntas dos roteiros de entrevista e do grupo focal. Essas sinopses tinham como objetivo reduzir o material empírico para identificar os *corpus* centrais (GUERRA, 2010) das entrevistas, além de permitir a compreensão mais ampla do discurso de cada um dos sujeitos, facilitando a comparação longitudinal das entrevistas.

Após a feitura das sinopses descritivas, como uma estratégia interpretativa, foram redigidas as narrativas⁸⁶ de cada um dos sujeitos da pesquisa - estudantes, professoras e coordenador do curso de direito – e a experiência das vivências em sala de aula (vide item 5.8.5). Foram utilizadas as descrições na íntegra dos sujeitos das pesquisas e de aspectos observados em sala de aula, adicionando-se aspectos verificados por esta pesquisadora em razão da observação participante consignada em diário de campo. A construção da narrativa privilegia o *verstehen*, que é princípio epistemológico da pesquisa qualitativa observado em diferentes posturas teóricas (FLICK, 2004). Trata-se da identificação empática da pesquisadora com os sujeitos (SCHWANDT, 2006), (re) valorizando a dimensão subjetiva desses últimos.

O percurso analítico desta pesquisa também conta com influências da etnografia, sobretudo em Hammersley & Atkison (1994)⁸⁷. A preocupação com o acesso ao campo, a relação da pesquisadora com os sujeitos, a reflexividade, a familiarização com os sujeitos e espaços sociais, além da escrita etnográfica, foram norteadores da análise de campo. Adicionalmente, houve influência de algumas reflexões de Malinowski (1978) quanto à importância do detalhamento das informações e da coleta de dados, bem como alguns de seus “mandamentos” sobre o trabalho da pesquisa de campo, tais como “descobrir os modos de pensar e sentir típicos, correspondentes às instituições e à cultura de determinada comunidade, e formular os resultados de maneira vívida (...)” (MALINOWSKI, 1978, p. 32).

⁸⁶ A justificativa para a construção de narrativas será justificada de forma pormenorizada no item 5.8.

⁸⁷ Segundo os autores, na etnografia, a análise da informação não é um processo diferente da própria investigação. Para os etnógrafos, a interação dialética entre o recolhimento de informações e a análise de dados não resulta uma tarefa fácil na prática uma vez que muitas das investigações etnográficas carecem da necessária reflexividade nesse sentido (HAMMERSLEY & ATKISON, 1994, p. 223). Contudo, deve-se manter certo nível de reflexividade nesse momento, ainda que não seja possível analisar muita informação formal antes que se complete a tarefa principal do trabalho de campo. A respeito da reflexividade nesta pesquisa, a análise preliminar de cada experiência vivida e observada, acompanhada de sua respectiva descrição no dia de campo, todas consignadas imediatamente após o recolhimento de dados, proporcionou com que eu pudesse comparar essas primeiras análises individualizadas com a análise nas etapas finais do processo. Possibilitou, ainda, a releitura analítica de alguns dados e também o aprofundamento da confrontação das falas com a visão do todo. Utilizo-me como exemplo as diversas experiências diferentes que vivenciei em cada uma das aulas que participei com os (as) estudantes de direitos, bem como das diferentes observações que pude imprimir sobre cada uma das entrevistas individuais e grupo focal. Nesse sentido, não houvesse uma análise naquele momento único, em que pude esmiuçar ideias, tensionando uma análise ainda que preliminar, provavelmente, pelo esquecimento e/ou pelo distanciamento da vivência em razão do decurso do tempo, mas também pela visão do conjunto sobrepondo-se a uma experiência particular com um dos sujeitos, essas reflexões teriam se perdido. Além disso, o exercício da reflexividade também contribui para que eu conseguisse me atentar a algumas questões surpreendentes (a exemplo da família e das redes sociais digitais) a serem observadas enquanto eu ainda estava em fase de recolhimento de dados, permitindo-se observar mais detidamente as dinâmicas nas entrevistas individuais e o grupo focal em relação às falas e ao não dito.

Além dessas considerações, é importante ressaltar que o processo analítico desta pesquisa foi norteado com base na análise de conteúdo tradicional (GUERRA, 2010), que prestigia a construção de análises temáticas. A partir da identificação do corpus central das entrevistas e dos grupos focais, analisam-se com profundidade os dados empíricos para a identificação de categorias e subcategorias, recompondo-se os fragmentos dos discursos que se encontram dispersos em cada uma das narrativas.

Por derradeiro, considerando que as representações sociais, em sua perspectiva sociológica, constituem o aporte teórico-metodológico desta pesquisa, a construção da análise temática, especialmente quanto às categorias, privilegiou a convergência da maioria dos sujeitos da pesquisa sobre determinados temas.

5.7 Relatos da primeira experiência como pesquisadora: algumas impressões do campus, o relacionamento com os porteiros e outros

Antes do início da pesquisa de campo, procedi com a revisão de literatura específica sobre os procedimentos de inserção do pesquisador no campo e os aspectos éticos em relação aos sujeitos da pesquisa. Na pesquisa qualitativa, a preparação para essa imersão é fundamental.

Acredito que uma entrada mal sucedida do pesquisador no campo pode, não só obstar-lhe o acesso, como também comprometer as informações necessárias para a construção do mundo empírico. Ler algumas experiências de pesquisadores quanto à entrada no campo (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994) e a preocupação com o detalhamento das descrições (MALINOWSKI, 1978) contribuiu para esses primeiros passos em terreno por mim desconhecido, possibilitando que eu estivesse mais atenta a diferentes aspectos que, pela inexperiência, poderiam ser despercebidos. A lida com os porteiros⁸⁸ é bom exemplo disso. Ciente de que os porteiros podem bloquear certas linhas de investigação, foi necessário

⁸⁸ A partir de Hammersley e Atikson (1994), os porteiros são todos aqueles sujeitos que atuam como anfitriões durante o processo de investigação, exercendo também o poder de vigilância e controle quanto aos dados do mundo empírico. Nesta pesquisa, têm-se como porteiros os funcionários que exercem diferentes cargos na instituição de ensino superior na qual os estudantes se encontram matriculados: os seguranças e os porteiros do *campus*; as secretárias da administração e da coordenação do curso de direito e, principalmente, os professores e o coordenador desse curso.

observar as minhas relações com eles para que eu pudesse identificar possíveis influências e (re) direcionamentos sobre os dados que eu deveria obter no campo.

Alguns dias antes de iniciar a observação participante em sala de aula, resolvi fazer caminhadas pelo *campus*, sobretudo nas proximidades do prédio do curso do direito, para dar início ao processo de familiarização (RICHARDSON, 1999) com os espaços da instituição. Essas caminhadas foram feitas em diferentes dias e horários, durante a primeira quinzena de outubro de 2016.

A praça de alimentação constitui um dos espaços centrais da universidade. Nesse local, há algumas lanchonetes com diferentes tipos de alimentação, do *junk food* a frutas, sanduíches e sucos naturais. Há um fluxo significativo de estudantes circulando nesse espaço antes das aulas da noite (por volta das 19h00min) e, principalmente, no horário de intervalo (a partir das 20h40min). A biblioteca também é um ponto central de circulação de estudantes matriculados em diferentes cursos da instituição. Há estudantes entrando e saindo da biblioteca a todo o momento. Em período de provas, esse fluxo é ainda mais intenso. Observando-os entrar e sair da biblioteca, notei que alguns deles carregavam suas bolsas e mochilas; outros, andavam com pequenas malas de viagens com rodas.

Nas proximidades dos acessos ao prédio do curso de direito, avistei bancos largos e outras estruturas fixas com mesas e bancos, aonde alguns estudantes se reuniam, formando pequenos grupos de conversa. Num dos dias que estava sentada nesses arredores, dois funcionários da instituição me pediram licença para secar a mesa e o banco onde eu estava sentada. Eles estavam secando todas as estruturas do local por causa de uma chuva ocorrida horas antes.

Nos espaços acima mencionados, inclusive nos respectivos banheiros, observei locais limpos e bem cuidados. Há um número razoável de lixeiras espalhadas no *campus*, inclusive com divisórias para cada tipo de produto (orgânico, reciclável, etc.). Os funcionários da instituição com quem conversei (secretaria, administração, limpeza, segurança e, também, os de uma das lanchonetes que frequentei) foram educados e prestativos, o que me fez sentir acolhida pela instituição durante a pesquisa de campo.

Ao longo de todo o mês de outubro de 2016, o prédio da faculdade de direito estava iluminado com cor rosa. Segundo a informação de uma estudante que estava caminhando em direção à entrada do prédio, essa iluminação se devia ao mês de conscientização mundial sobre o câncer de mama, conhecido como “outubro rosa”. Nas entradas do prédio, antes do

início das aulas, alguns estudantes formavam pequenos grupos de conversa, mas a maioria deles andava sozinha e subia apressadamente as escadarias daquele bloco. Foi bastante frequente ver estudantes andando de cabeças baixas, entretidos com seus celulares. Alguns liam; outros, andavam e escreviam ao mesmo tempo.

Na mesma semana em que fiz essas observações, fui também à secretaria da coordenação do curso de direito para informar sobre o início de minha pesquisa de campo naquele espaço, bem como para escolher as disciplinas que iria participar nas semanas seguintes. Comuniquei a uma das secretárias sobre a autorização concedida pelo coordenador no mês de abril de 2016 e que, em razão de seu pedido, estava cientificando aos funcionários do curso de direito quanto ao início de minhas atividades.

Não houve qualquer óbice ao acesso à instituição. Foi-me permitida ampla circulação nos espaços comuns e dentro das salas de aulas. Durante toda a pesquisa de campo, mantive frequentes conversas com a mesma funcionária da coordenação e também com a secretária do coordenador do curso, que me informou sobre a disponibilidade de reservar salas de aula (na administração do curso) para a realização das entrevistas. A exceção de duas entrevistas, todas as demais, inclusive o grupo focal, foram feitas em salas previamente disponibilizadas pela administração do curso de direito.

Na segunda quinzena de outubro de 2016, iniciei a observação participante em sala de aula. No primeiro dia, cheguei com bastante antecedência à instituição com o objetivo de reler anotações sobre a entrada no campo. Havia elaborado um prévio cronograma para aquela semana e a seguinte, considerando as diferentes disciplinas a assistir do 1º e 2º tempo de cada dia de aula. Segundo já antecipado anteriormente, priorizei realizar a observação participante em sala de aula em disciplinas dos 9 e 10º semestres cujos conteúdos tivessem alguma conexão com a temática dos direitos humanos.

Ao longo da observação participante ocorrida em nove diferentes disciplinas, utilizei vestimenta semelhante àquela que percebi ser utilizada pela maioria dos estudantes do curso de direito: trajes casuais. Vestia uma calça jeans, blusa com mangas e sapatilhas fechadas. Ao contrário do que pude ver em algumas disciplinas, em que alguns estudantes portavam apenas a bolsa (estudantes do sexo feminino) ou o celular (que se revezava da mão ao bolso da calça jeans), eu precisei levar, além de minha bolsa pessoal, uma mochila para carregar meu caderno de campo e um punhado de leituras a fazer.

Durante a observação participante ocorrida em sala de aula, as anotações no diário de campo foram efetuadas, preferencialmente, por ordem cronológica de acontecimentos. Foram considerados também os aspectos ressaltados por (GIL, 2014) como um guia mental, sem que houvesse a pretensão de realizar uma observação sistemática. Ao longo dessa observação, sentei em diferentes locais da sala de aula: frente, centro e final da sala. A experiência de sentar na frente foi feita apenas uma vez porque perdi, durante grande parte do tempo, o campo de visão sobre os estudantes. Dei preferência para sentar na última fileira, principalmente no canto da sala, de onde conseguia observar melhor as interações dos estudantes. Sentar nas pontas da última fileira também se mostrou mais adequado porque eu ficava menos em evidência quanto ao campo de visão dos professores.

Sobre a minha relação com os porteiros professores, tive a autorização para participar de todas as aulas que me propus a acompanhar. A maioria dos professores foi receptiva, respondendo afirmativamente a minha presença, além de demonstrarem surpresa e curiosidade com minha pesquisa; alguns poucos, apesar do sorriso educado e do aceno com a cabeça em sinal de afirmativo, visualmente se mostravam desconfortáveis com o meu pedido.

Refletindo acerca desse aspecto, acredito, contudo, que o comportamento de desconforto esteja dentro da normalidade. Como a sala de aula costuma ser compreendido como um espaço mais restrito de interações entre professor e estudante, a presença de outro sujeito, de fora dessa relação, pode causar estranheza. Além disso, é importante lembrar que a sala de aula é também o ambiente de trabalho do professor. Não é desarrazoado cogitar que a presença de um terceiro possibilite certo incômodo, essencialmente porque seu desempenho profissional está sendo observado e, inevitavelmente, avaliado por outra pessoa.

Segundo descrito anteriormente, escolhi anunciar e pedir autorização dos professores para assistir às aulas; ciente, porém, das implicações dessa decisão. Conforme literatura a esse respeito, a escolha pelo anúncio esbarra num desafio que é a possibilidade de se alterar a naturalidade das ações e dinâmicas observadas. No entanto, por entender que é uma postura ética a ser feita, pelo respeito a todos os sujeitos dentro de sala de aula, resolvi não realizar uma observação encoberta. Embora se considere a alteração da dinâmica das aulas pelo anúncio de minha presença aos professores, observar os próprios estudantes e suas ações poderia, de outro lado, auxiliar-me a perceber que algo destoava da normalidade das aulas.

Ainda sobre a observação participante dentro de sala, durante as aulas, alguns professores me olhavam com frequência enquanto expunham o conteúdo; outros, sequer, dirigiram o olhar em minha direção. Entre todas as aulas que acompanhei, somente numa

ocasião, a professora⁸⁹ decidiu me apresentar à turma, chamando-me à frente da sala. Fui surpreendida, porque, até aquele momento, ninguém havia tomado essa atitude, não obstante todos pudessem fazê-la. Posteriormente, ao refletir sobre isso, entendo que foi uma atitude gentil e, sobretudo, ética da professora, afinal, eram seus estudantes estavam sendo observados.

Um dos principais desafios da pesquisa de campo trata da dificuldade em receber o aceite dos estudantes para a entrevista. No início de minhas “abordagens”, prestigiei convidar os estudantes das disciplinas que eu havia participado em sala de aula. Contudo, pela dificuldade de obter confirmação apenas com esse universo de estudantes e em razão da proximidade das provas de final de semestre, resolvi estender o convite, aleatoriamente, para os estudantes que transitavam num andar específico do prédio, que é destinado às turmas de semestres finais do curso de direito. Nesse percurso, encontrei estudantes dos mais variados semestres e turnos. Alguns deles utilizavam as cadeiras e as mesas desse andar para conversarem, lancharem e/ou fazerem trabalhos em grupo com seus *laptops*.

Antes que eu os convidasse para participar da pesquisa, pedia-lhes alguns minutos de atenção. Ao iniciar uma conversa com eles, perguntava em que semestre e em que turno estavam matriculados. Em seguida, explicava meu objeto de pesquisa; a minha instituição de origem (enfatizando que não era uma pesquisa feita pela e para a instituição); o tempo previsto de duração da entrevista e a questão da confidencialidade. Nessas primeiras aproximações, foi possível constatar que há uma circulação intensa de estudantes em diferentes semestres e/ou turnos (manha, tarde e noite). No universo de estudantes que convidei à entrevista, todos estavam matriculados, ou em diferentes semestres de sua turma de origem, e/ou faziam disciplinas em turnos distintos.

Conversei com diversos estudantes que transitavam por ali. Alguns estavam sozinhos; outros, conversam em dupla, trio ou em grupos de mais de três estudantes (o que percebi ser menos frequente). A abordagem com estudantes sozinhos foi mais difícil que aqueles que estavam em grupo. Era comum que estivessem conversando ao telefone ou mexendo em seus celulares, de cabeças baixas. Os estudantes que estavam sozinhos e que consegui uma aproximação, pareciam demonstrar certo receio/estranhamento com meu pedido, apesar de serem educados em suas recusas.

⁸⁹ Essa professora foi escolhida para ser entrevistada nesta pesquisa, cuja experiência é narrada no item 5.8.4.

Do universo de minha pesquisa, apenas uma estudante que estava sozinha, Flor de Lótus, mostrou-se receptiva, aceitando participar da entrevista. Os estudantes que estavam em grupo se mostraram mais receptivos a conversar comigo, ouvindo, com mais interesse, as informações sobre a pesquisa. A exceção Flor de Lótus, todos os demais estudantes desta pesquisa foram conhecidos enquanto conversavam em grupo. Percebi que o aceite de um dos colegas acabava por estimular o aceite dos demais, o que acabou sendo a minha estratégia até o final dessa etapa.

Por derradeiro, nesse percurso de busca por estudantes, ouvi muitas frases automáticas num mesmo sentido: “Desculpa por não poder ajudar”. Significativa parte das justificativas para não participar das entrevistas estava ligada ao tempo de duração das entrevistas, 1h00/1h30min, o que era considerado pelos estudantes como um período muito longo. Alguns se queixavam que estavam vivenciando um momento muito corrido, pois saíam do estágio e iam direto para à faculdade, não havendo tempo suficiente para uma entrevista com essa duração; outros comentavam sobre a proximidade de trabalhos e provas do fim do semestre e que estavam sem tempo disponível para participar da entrevista.

5.8 Conhecendo os (as) estudantes, os (as) professores (as) e as aulas de algumas disciplinas do 9º e 10º semestre do curso de direito

A narrativa imita a vida, a vida imita a narrativa. Nesse sentido, a “vida” é o mesmo tipo de construção da imaginação humana que a “narrativa”. É construída por seres humanos através do raciocínio ativo, pelo mesmo tipo de raciocínio através do qual construímos narrativas. Quando alguém lhe conta sua vida (...), é sempre um feito cognitivo, em vez de um relato cristalino de algo oferecido univocamente. No fim, é um feito narrativo. Psicologicamente, a “vida em si mesma” não existe. É no mínimo, um feito seletivo de recordação da memória; mais do que isso, relatar a vida de alguém é uma façanha interpretativa (FLICK, 2004, p. 51).

O *verstehen* é considerado princípio epistemológico da pesquisa qualitativa, sendo um aspecto comum a diferentes posturas teóricas (FLICK, 2004). Trata-se de compreender determinado fenômeno ou acontecimento a partir da busca pelo entendimento do ponto de vista de diferentes sujeitos ou até mesmo de regras sociais ou culturais. Ainda, é a

compreensão da consciência ou intenção subjetiva do ator a partir de dentro, uma espécie de identificação empática com o ator⁹⁰ (Schwandt, 2006), dimensão compreensiva que é imprescindível para se entender o significado da ação humana. São também aspectos da pesquisa qualitativa a construção da realidade como base⁹¹ e a produção de textos como material empírico. A primeira tem como pressuposto que a “realidade estudada pela pesquisa qualitativa não é uma realidade determinada, mas é construída pelos diferentes ‘atores’” (FLICK, 2004, p. 43); a segunda, que os textos são resultados da coleta (pela transcrição) e “a base da reconstrução e da interpretação” (FLICK, 2004, p. 43).

Com suporte nessas premissas, este tópico tem como objetivo central apresentar os sujeitos envolvidos na pesquisa de campo, isto é, os doze estudantes de direito que participaram das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal. Em seguida, serão apresentados o coordenador e as duas professoras entrevistadas, bem como algumas das experiências vivenciadas dentro de sala de aula em disciplinas do 9º e 10º (ver item 5.8.5) semestres do curso de direito do período noturno.

Entendo que não seria possível compreender as representações sociais desses estudantes sobre a formação universitária sem, antes, conhecê-los. Imergir mais profundamente na compreensão de alguns de seus pontos de vista⁹² é, portanto, um percurso

⁹⁰ Além da sociologia fenomenológica (Schutz; Cicourel e Garfinkel) e dos jogos de linguagem (Wittgenstein; Winch), Schwandt (2006) ressalta que a identificação empática constitui uma das primeiras formas de imaginar a compreensão interpretativa. A partir de Schutz (1962, 1932/1967), a compreensão interpretativa ancora-se sobre duas dimensões do *verstehen*, a saber: num primeiro nível, enquanto “nome de um processo pelo qual todos nós em nosso cotidiano, interpretamos o significado de nossas próprias ações e das dos outros com os quais interagimos (Bernstein, 1976, p. 139)”; e também como “método peculiar às ciências sociais (Schutz, 1962, p. 57)” (SCHWANDT, 2006, p. 196), constituindo-se como processo primário por intermédio do qual o cientista social avança na compreensão de determinado fenômeno social. O *verstehen*, nesta pesquisa, representa a etapa inicial de compreensão sociológica para, em seguida, construir as narrativas que servirão, por sua vez, de parte integrante do processo analítico. A identificação empática desta pesquisadora com os sujeitos-estudantes visa à reconstrução “das autocompreensões dos atores engajados em determinadas ações. Agindo dessa forma, supõem que o investigador não possa alegar que os modos de os atores compreenderem sua experiência sejam irrelevantes para a compreensão científica social, já que os modos de eles compreenderem suas ações fazem parte dessa ação (Giddens, 1993; Outhwaite, 1975)” (SCHWANDT, 2006, p. 197).

⁹¹ Segundo Flick (2004), a construção da realidade como base considera que “os casos reconstruídos ou tipologias contêm vários níveis de construção de realidade: sujeitos, com suas opiniões sobre determinado fenômeno, traduzem parte de sua realidade; em conversas e discursos, os fenômenos são produzidos interativamente, e, assim, a realidade é construída; estruturas latentes de sentido e regras relacionadas contribuem para a construção de situações sociais com as atividades que geram. (...) determinar qual ator é considerado crucial para essa construção depende da postura teórica adotada para o estudo desse processo” (FLICK, 2004, p. 43).

⁹² A visão da epistemologia interpretativista, que apresenta alguns pontos em comum com este estudo, baseia-se na “noção familiar do círculo da hermenêutica como método ou procedimento único para as ciências humanas: para entender uma parte (uma frase, um enunciado ou ato específicos), o investigador deve entender o todo (o complexo de intenções, crenças, desejos ou o texto, o contexto institucional, a prática, a forma de vida, o jogo de linguagem, etc.). E vice versa. A descrição muito citada do processo de compreensão etnográfica elaborada por

inicial crucial para identificar as ideias, valores e crenças que compartilham no cotidiano da universidade. Com esse propósito, foi necessário conhecer também o contexto de onde falam, sobre quem e com quem falam, motivos pelas quais foram realizadas as entrevistas com o coordenador do curso e as duas professoras, além da observação participante em sala de aula nas disciplinas acima mencionadas.

A apresentação de cada um desses estudantes foi feita a partir da construção de narrativas, sem, contudo, ter a pretensão de realizar aqui uma história de vida ou biografia de cada um dos sujeitos, o que contrastaria com o objeto de estudo proposto. O dito, o não dito, os gestos e as expressões faciais dos estudantes que foram consignadas em meu diário de campo serviram de base para construção dessas narrativas e representam uma importante maneira de compreender os processos de construção da realidade social que os próprios estudantes estão envolvidos. Considerando que as experiências de todos os sujeitos, inclusive da pesquisadora, não estão descoladas do contexto histórico, social e espacial, as narrativas⁹³ contribuem para situar o tempo e o espaço. As narrativas representam (re) construções da realidade dos sujeitos para fins interpretativos (FLICK, 2004), que concretizam um processo de tradução do mundo empírico da pesquisa qualitativa.

Nessas construções, são traduzidas as relações pressupostas: a experiência cotidiana é traduzida para o conhecimento (por aqueles que estão sendo estudados), os relatos dessas experiências ou eventos e atividade são traduzidos para os textos (pelos pesquisadores). (FLICK, 2004, p. 48).

A elaboração dessas narrativas sobre cada um dos sujeitos envolvidos busca, igualmente, prestigiar a voz⁹⁴ do estudante, possibilitando que sejam ouvidos e que, de

Geertz (1976/1979) retrata essa concepção do círculo hermenêutico como ‘uma inclusão dialética contínua entre o mais local do detalhe local e o mais global da estrutura global, de tal forma que ambos possam ser vistos simultaneamente (...)’ Saltando para frente e para trás entre o todo concebido através do todo que as motivas, buscamos transformá-las, por um tipo de moto contínuo intelectual, em explicações recíprocas (p. 239)” (SCHWANDT, 2006, p. 197).

⁹³ Flick ressalta, ainda, que a narrativa possibilita “um sistema no qual as experiências podem ser situadas, apresentadas e avaliadas em resumo, no qual elas são vividas. O assunto estudado pela pesquisa qualitativa já está construído e interpretado na vida cotidiana da forma pela qual deseja estudá-lo, isto é, como uma narrativa. Na situação da entrevista, esse modo cotidiano de interpretação e construção é empregado para transformar essas experiências em um mundo simbólico – as ciências sociais e seus textos. As experiências são, então, reinterpretadas a partir desse mundo: ‘Na referência mimética, faz-se uma interpretação a partir da perspectiva de um mundo simbolicamente produzido de um mundo anterior (mas não necessariamente existente), que, por si só, já tenha sido sujeito à interpretação. A mimese traduz, de uma nova maneira, mundos já traduzidos’ (Gebauer e Wulf, 1995, p. 317)” (FLICK, 2004, p. 51-52).

⁹⁴ A relação de confiança estabelecida entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa enseja uma privilegiada oportunidade na pesquisa qualitativa. Igualmente, “é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de

alguma maneira, a vivacidade (MALINOWSKI, 1978) de suas vozes, gestos e outras formas de linguagem sejam experimentadas pelo (a) leitor⁹⁵ (a) desta pesquisa.

Por sua vez, o entrecruzamento das falas dos estudantes na íntegra com minhas impressões sobre a experiência com eles (as) visa a (re) construção da realidade vivenciada pelos sujeitos na formação universitária, consistindo-se como uma das etapas do processo de análise da descrição do mundo empírico. Reforçar que as narrativas são (re) construções da realidade do pesquisador (a), implica, também, divergir da premissa da neutralidade nas pesquisas sociais (KINCHELOE; MCLAREN, 2006; MINAYO, 2009), privilegiando-se a transparência, compromisso e seriedade quanto ao processo analítico da pesquisa percorrido por esta pesquisadora.

Escrever sobre cada um desses sujeitos, ainda que de forma cautelosa e se utilizando de suas próprias palavras, não implica afirmar que suas respectivas histórias de vida poderiam ser limitadas a algumas folhas de papel. Principalmente porque, para elaboração dessas narrativas sobre cada um dos sujeitos aqui mencionados, foram considerados apenas os aspectos que se entendeu ser pertinentes ao objeto de pesquisa. Noutras palavras, somente uma pequena dimensão de suas vidas, especialmente a sua formação universitária, foi objeto de estudo.

Antecipa-se que não se pretenderá traçar tipologias de estudantes⁹⁶, nem de professores (as). Essa escolha considera algumas premissas importantes pontuadas por Becker no sentido de que “ninguém age completamente segundo o papel designado pelo seu tipo” (BECKER, 2007, p. 69) e que os sujeitos nem sempre “agem de modo coerente, de maneiras determinadas por sua constituição como pessoas, seja esta psicológica ou sociológica” (BECKER, 2007, p. 70). A substituição da tipologia de sujeitos pela compreensão das suas

condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, o que pensa o grupo dentro das mesmas condições históricas, socioeconômicas e culturais que o interlocutor” (NETO, 2009, p. 63-64).

⁹⁵ A própria leitura de textos e sua compreensão é um “processo ativo de produção de realidade” (FLICK, 2004, p. 49), que envolve, não apenas o (a) pesquisador (a) social, mas também os leitores. “Transferindo-se para a pesquisa qualitativa, isso significa que, na produção de textos (sobre um determinado assunto, interação ou evento), a pessoa que lê e interpreta o texto escrito está tão envolvida na construção da realidade quanto à pessoa que redige o texto (...)” (2004, p. 49). Os elementos miméticos possibilitam a transformação de mundos em mundos simbólicos e poderão ser identificados na pesquisa qualitativa a partir dos seguintes aspectos, entre outros: “na transformação da experiência em narrativas, relatos, etc., por parte das pessoas que estão sendo estudadas; na construção de textos dessa forma e na interpretação de tais construções por parte dos pesquisadores” (FLICK, 2004, p. 49).

⁹⁶ Antônio Carlos Gil ressalta que a década de 1960 foi marcada por pesquisas de tipologias universitárias desenvolvidas nos EUA e países da Europa, a exemplo da classificação de Mann (EUA, 1970), Austin (EUA, 1993) e Kuh, Hu e Vesper (2000) (GIL, 2012, p. 43).

atividades será, então, um norteador na análise do campo, acreditando-se ser essa uma maneira mais adequada para compreender o mundo empírico.

Ademais, ao realizar a pesquisa qualitativa, é necessário se atentar para que não seja reproduzido um discurso de colonização sobre o “outro” (FINE et al., 2006, p. 116), especialmente porque os (as) pesquisadores falam “dos” e “para os” outros. Em sentidos complementares, tanto as reflexões de Becker (2007), como as de Fine e outros (2006), alertam sobre a responsabilidade que deverá ter o (a) pesquisador (a) no desenvolvimento da reflexividade, cuidando para que não se construa uma “montagem contemporânea de representações perversas” (FINE et al., 2006, p. 116), pois são os sujeitos da pesquisa que carregam o fardo das representações, “enquanto nós escondemos atrás do manto de suposta neutralidade” (FINE et al., 2006, p. 117).

Ainda que os sujeitos desta pesquisa não sejam pertencentes a um grupo social vulnerável⁹⁷, ao contrário disso, são sujeitos que gozam de uma posição social privilegiada no contexto social brasileiro, é importante frisar que a função de professora do curso de direito que exerço, mesmo que fora da instituição aqui mencionada, é motivo de alerta constante para essa chamada à responsabilidade⁹⁸ face aos sujeitos-estudantes. Dessa forma, a reflexividade⁹⁹ cumpriu importante papel ao longo de toda a minha inserção no campo, desde o processo de coleta de dados, para que não se desconsidere a relação de assimetria de poder que vivencio face aos estudantes de direito, o que poderia ensejar uma extrapolação preconcebida de minha análise por causa das vivências anteriores nesse ambiente que me é familiar.

⁹⁷ Faço essa consideração porque em ambas as obras, a de Becker (2007) e de Fine e outros (2006), a preocupação com possibilidade de serem criadas representações perversas sobre os sujeitos está contextualizada a partir de experiências de pesquisa com grupos sociais vulneráveis, a exemplo de trabalhadores, pobres, negros, usuários de drogas, profissionais do sexo, etc.

⁹⁸ Kincheloe e McLaren (2006), ao refletirem sobre a pesquisa numa cultura acadêmica denominada “neutra”, afirmam que, desnudar o “contexto da capacitação dos indivíduos”, seria a melhor forma de compreender a pesquisa crítica. Para os autores, a pesquisa crítica deverá assumir a “forma de crítica autoconsciente – autoconsciente no sentido de que os pesquisadores tentam ficar a par dos imperativos ideológicos e das pressuposições epistemológicas que invadem sua pesquisa e também suas próprias alegações subjetivas, intersubjetivas e normativas de referência. Logo, os pesquisadores críticos entram em uma investigação colocando suas suposições sobre a mesa, de forma que não haja confusões quanto à bagagem epistemológica e política que cada um traz consigo para o campo de pesquisa” (KINCHELOE; MCLAREN 2006, p.293).

⁹⁹ A reflexividade na pesquisa qualitativa traduz-se no “reconhecimento de que o produto da pesquisa reflete inevitavelmente parte das origens e da formação, do meio e das preferências do pesquisador” (GIBBS, 2009, p. 119). Refletindo sobre as preocupações lançadas por Garfinkel e Gouldner quanto a não ser possível falar em pesquisador neutro, Gibbs afirma que, ao contrário de se tentar eliminar os efeitos do pesquisador, é necessário “entender esses efeitos, monitorá-los e relatá-los. Segundo Brewer (2000, p. 129): ‘Somos estimulados a ser reflexivos em nossa descrição do processo de pesquisa, nos dados coletados e na forma com que escrevemos relatórios, porque a reflexividade mostra a natureza parcial de nossas representações da realidade e a multiplicidade das versões conflitantes dela.’” (GIBBS, 2009, p. 119).

O resultado final é um foco no que Denzin e Lincoln chamaram de “validade como contabilidade reflexiva” (Denzin e Lincoln, 1998, p. 278). Os pesquisadores, de acordo com eles, devem ser explícitos em relações às suas ideias preconcebidas, às relações de poder no campo, à natureza da interação entre pesquisador e entrevistado, como suas interpretações e sua visão podem ter mudado e, em termos mais gerais, sua epistemologia subjacente (GIBBS, 2009, p. 120).

Pensando sobre como designar os sujeitos envolvidos na pesquisa, os (as) estudantes, as professoras e o coordenador do curso de direito, além dos nomes das disciplinas que vivenciei juntamente com eles (as) em sala de aula, em razão da necessária confidencialidade, utilizei a estratégia abaixo.

Aos estudantes que entrevistei e que participaram do grupo focal, bem como outros que tive a oportunidade de conhecer ao longo da pesquisa de campo, atribuí o nome de flores. A correspondência entre determinada flor e o (a) estudante foi pensada, considerando algumas características pessoais do estudante que entendi serem marcantes. Com diferentes intensidades, as falas dos (as) estudantes entrevistados (as) desnudam a vivência de momentos de incertezas e dúvidas que, talvez, possam ser influenciadas em razão da fase do desenvolvimento humano que experimentam, isto é, o florescimento para a vida adulta. A ideia de maturidade foi presente em todas as falas dos estudantes aqui compreendidos como sujeitos da pesquisa.

Ao traçarem perfis de seus colegas, das aulas e dos turnos que já frequentaram na instituição, a maturidade aparece como um dos critérios utilizados para valorar experiências. Além disso, de diferentes maneiras e com objetivos diversos, os (as) estudantes demonstram desejar e valorizar a maturidade. Mesmo que não seja possível afirmar que o aparecimento da família nesta pesquisa, tão fortemente marcada em alguns estudantes, é determinado por esse estágio do desenvolvimento humano que vivenciam, desconsiderar uma possível influência entre ambos poderia ensejar, igualmente, em erro de análise. A proximidade da finalização do curso superior, do título de “bacharel”, em contraste com a denominação de “calouro” dos primeiros semestres, parece repercutir, de alguma forma, nessa valorização da maturidade, na qual a vida adulta e profissional, agora, bate à porta. É uma nova da vida que se apresenta; outros pensamentos, posturas e ações urgem.

Atribuí aos estudantes desta pesquisa o nome de flores porque acredito que, não obstante existam muitos desafios a serem vencidos, são os estudantes de direito que

representam a oportunidade de florescimento de novas ideias e de esperança para o cenário jurídico brasileiro, enquanto futuros professores (as), profissionais da advocacia pública e privada, da magistratura, da promotoria, etc.. Muito além de uma finalidade estética, os (as) estudantes necessitam ser compreendidos como flores. Para que haja florescimento, são necessários cuidados especiais, solo, água e outras condições materiais adequadas a sua sobrevivência, mas também o afeto em seu cultivo.

Refiro-me ao afeto porque os estudantes, ao compartilharem suas experiências, utilizam com frequência as palavras amor e paixão. Falam de suas paixões pelo curso; pelo estágio; por determinadas áreas do conhecimento; pela experiência da pesquisa de campo que tiveram em suas monografias; pelo que desejam fazer em suas vidas profissionais, etc.. São muitas as paixões vivenciadas pelos estudantes. Não se pode desconsiderar esse importante componente afetivo, cuja linguagem lhes é familiar e cotidiana. A proposta de alteridade, um dos elementos cruciais para a educação em direitos humanos, mostra-se umbilicalmente vinculada ao fortalecimento de interações dos sujeitos, à valorização de laços sociais, a possibilidade de olhar para o outro, uma conexão que é impossível se negada a afetividade dos sujeitos. Semear ambiente e condições propícias ao florescimento do (a) estudante pelo afeto são imprescindíveis para consolidar pontes de encontro com o outro. Não se acredita possível falar sobre os estudantes sem que fortaleça essa premissa aqui, no bojo desta pesquisa. Denominá-los de flores é esperar pelo afeto no ambiente de ensino.

No que tange às professoras e ao coordenador do curso de direito, optou-se pela denominação de seus cargos com a respectiva vinculação à disciplina que trabalham na instituição. Em relação às disciplinas vivenciadas em sala de aula, escolheu-se por denominá-las de acordo com o conteúdo que se entendeu correspondente a cada uma delas, a partir de cada aula que presenciei, evitando-se, nesta dissertação, a utilização da nomenclatura institucional dessas disciplinas. Essa escolha deu-se em razão de que as disciplinas do curso de direito são nomeadas de acordo com as regras de cada instituição superior de ensino e, em razão de algumas nomenclaturas serem utilizadas apenas numa ou noutra instituição, a confidencialidade da instituição poderia ficar comprometida caso houvesse a menção aos seus nomes específicos. Essa identificação, por conseguinte, também poderia ensejar a exposição de professores, o que não é objetivo desta pesquisa.

5.8.1 As flores que encontrei no campo

No primeiro momento, serão apresentadas as narrativas sobre os (as) estudantes que participaram das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal em ordem cronológica de encontro. Em relação aos estudantes das entrevistas individuais, utilizei algumas de suas próprias falas na íntegra, articulando-as com as minhas notas de campo, local em que consignei minhas observações sobre os momentos em que conheci cada um deles (as), as impressões vivenciadas em cada entrevista, etc.. No que tange ao grupo focal, cuja análise será empreendida globalmente, serão descritas algumas características dos sujeitos para a compreensão da diversidade (ou não) de seus integrantes, valorizando-se, no entanto, as observações do conjunto dinâmico do grupo de estudantes.

5.8.1.1 Jacinto

Conheci Jacinto, no dia 18.10.2016, após a aula da disciplina de direitos humanos do 9º semestre noturno. Eu já havia participado da aula dessa disciplina no dia anterior e, pela pertinência de seu conteúdo, resolvi participar novamente. Assim que a aula finalizou, rapidamente, sai da sala na expectativa de conseguir alcançar os estudantes para convidá-los à entrevista. Alguns saíram com rapidez; outros, formaram pequenos grupos em frente à porta da sala. Eles conversavam sobre o próximo trabalho que havia sido marcado pela professora da disciplina. Resolvi iniciar uma conversa em alguns desses grupos. Num deles, Jacinto conversava com outros quatro colegas. Ele e uma estudante se mostraram dispostos a participar da pesquisa e me deram seus telefones para contato. Sua colega havia mostrado interesse, falou que havia cursado faculdade de artes em São Paulo. Naquele momento em que abordei o grupo, ela perguntou à outra colega, que estava ao seu lado, se ela também não gostaria de participar.

Era a sua mãe, que também é estudante de direito e cursava aquela mesma disciplina junto com ela. A mãe disse não ter tempo pra participar, principalmente porque tinha muitos trabalhos para fazer no final do semestre. Posteriormente, apesar de ter o telefone e *Whatsapp* dessa estudante, não consegui mais contatá-la desde aquele dia. Algumas vezes depois desse

encontro, em frente àquela mesma sala, visualizei essa estudante, mas tive a impressão que ela parecia me evitar, mudava a direção de sua caminhada e não estava interessada mais em participar da entrevista.

Jacinto foi, portanto, o único estudante daquele grupo que consegui conversar.

A entrevista ocorreu, no dia 31.10.2016, numa das salas de aula, quase duas horas antes do início das aulas. O local estava vazio, mas, quase no final da entrevista, precisamos mudar de sala em razão da chegada de seus colegas. Jacinto se mostrou receptivo e muito educado durante toda a entrevista. Vestia um traje casual, uma blusa branca e calça jeans e estava com uma mochila.

Estava apreensivo e contido no início da entrevista, mas, depois da primeira meia hora, pareceu mais tranquilo. Percebi também que ele estava muito preocupado em elaborar suas respostas, como se estivesse tentando acertar questões de uma prova. “*Eu tô respondendo certo assim?*”, perguntou no início da entrevista. Respondi a ele que gostaria de ouvir o que ele tinha a dizer e que não havia certo ou errado em suas respostas. Foi comum presenciar momentos de silêncio prolongados ao responder às perguntas. Ele se mostrou bastante pensativo sobre as perguntas e também percebi uma frequência de falas reticentes, quebradas no desenvolver das ideias. No decorrer da entrevista, compreendi que algumas dessas reticências transpareciam o seu receio ao falar sobre alguns pontos específicos, sobretudo quando o assunto envolvia os demais colegas e os professores do curso.

Característica marcante de sua fala é que Jacinto tinha uma grande preocupação em não generalizar ideias e suas experiências em relação ao que via e ouvia dos outros colegas e dos professores. Logo no início da entrevista, faz diferenciações sobre o senso comum e o conhecimento daquele estudante que cursa o direito.

Jacinto tem 24 anos e reside em Brasília. Está no 10º semestre do curso de direito, mas cursa algumas disciplinas do 9º, inclusive a de direitos humanos. Já participou de disciplinas dos turnos matutino, vespertino e noturno. Afirma que há diferença nas aulas de turnos diferentes em razão da idade e da maturidade dos colegas da turma. Para ele, as aulas à noite têm mais participação dos estudantes pois são mais maduros. É professor de língua inglesa em Luziânia/GO e ministra aulas para estudantes de todas as idades, sobretudo para adolescentes e adultos. Perguntei a ele se gostava de ser professor, afirmou que gostava. “*E eu pretendo continuar pra sempre*”.

Disse que a docência no curso de direito é um dos seus objetivos. Falou que um teste vocacional feito no Ensino Médio o ajudou a escolher o curso de direito. Não soube explicar como e por que, mas disse que se encontrou no curso. É o seu primeiro curso superior.

Fala de seu interesse por grupos de pesquisa da instituição e relembra algumas experiências que já teve nesses grupos apesar de, em razão do fim do semestre, não estar mais participando com frequência das reuniões. Disse estar preocupado com as dificuldades do profissional do direito em relação às falhas do sistema judiciário e à incapacidade daquele, ainda que bem preparado, para lidar com os problemas profissionais diários, inclusive por causa da corrupção e de algumas falhas do judiciário que entende serem propositais. Mostra-se pessimista nesse cenário.

A gente ainda vai ter... a gente vê que... (...) até a gente alcançar, a gente mudar a mentalidade das pessoas, a gente mudar como funciona. Tudo o que a gente vê hoje né? Isso vai aí... se Deus quiser né? Muitas e muitas e muitas gerações pela frente aí. (Fala a última frase rindo)

Jacinto se refere a Deus e a Jesus em quatro outros momentos da entrevista. Curiosamente, em relação a todos outros estudantes que participaram das entrevistas individuais e também do grupo focal, não menciona sua família em nenhum momento. Disse, contudo, que sua matéria predileta é direito de família. Perguntei o porquê dessa escolha.

O assunto me chama muita atenção né? Mas teve uma professora que... que ela... ela meio que... como é que eu digo? (...) Eh... no segundo semestre. Foi uma professora que eu gostei bastante entendeu? E ela foi um exemplo pra mim. E eu a... ela foi muito importante entendeu? Pra eu... pra eu seguir mais pra esse lado pra... de direito civil. Direito de família.

Chamou atenção como ele se refere à questão patrimonial. Ele critica a visão patrimonialista que entendeu ter percebido na disciplina que trata de direito do trabalho. “*Eu não sei, eu acho... (...) como é que eu posso dizer? Direito do trabalho dá impressão que você tá ali pra contar dinheiro (...) Direito dos trabalhadores parece que é tudo tão... sei lá*”. Disse gostar da disciplina de direitos humanos, elogiou o currículo de sua professora e enfatizou ter escolhido a disciplina pois sempre teve vontade de fazer. Queria conhecer, saber o que é. Sem que eu perguntasse, prosseguiu dizendo que deveria ser uma disciplina obrigatória.

Porque justamente pra tirar esse... (...) eh... como é que fala? Esse conceito né? Que tem na cabeça assim das pessoas que direitos humanos só defende bandido. A professora fica uma... Fica... Pê da vida sabe? (Fala com tom de riso).

Em 1h15min de entrevista, Jacinto pareceu dar sinais de cansaço, apesar de continuar respondendo às perguntas de forma receptiva e educada. A entrevista com Jacinto durou aproximadamente 1h40m. Finalizada a entrevista (e a gravação), continuamos a conversar.

Ele se mostrou interessado em saber mais do universo da pesquisa acadêmica. Nessa oportunidade, resolvi perguntá-lo sobre o que achava de algumas das disciplinas que eu havia presenciado em sala. Disse conhecer dois professores de disciplinas que frequentei no 10º semestre. Sobre eles, um professor e uma professora, utilizou a palavra espetacular para descrevê-los apesar de não ter conseguido se inscrever nessas disciplinas porque já estavam lotadas. Perguntou para mim se eu havia conhecido outro professor, que não tive oportunidade de acompanhar as suas aulas. Disse que era muito bom, mas que ele havia “*pegado pesado*” com ele e com outro colega quando realizavam a prática em tribunal do júri no âmbito do estágio obrigatório da instituição.

Contou-me que ambos se sentiram intimidados pelo professor quando foram rebatidos na sessão do julgamento. O professor havia usado o argumento, que, segundo Jacinto, era irônico, de que os discursos de defesa no júri sempre se pautavam na ideia de que a pena é sempre muito alta e que os réus sempre são coitados. Esse professor atuava profissionalmente na acusação do réu que Jacinto e outro colega defendiam, com o acompanhamento de uma advogada do núcleo de prática jurídica – NAJ da instituição. Disse que o professor usou aquele discurso “*E se fosse seu filho?*” aos jurados e, segundo ele, eles não sabiam como contra argumentar essa ideia. Emudeceram após essa fala do professor. No fim de seu comentário sobre esse episódio, Jacinto repetiu que o professor pegou pesado com eles e com a advogada da instituição, que ainda era novata no NAJ.

Depois dessa fala, como estávamos conversando em frente à sala e próximo ao mural que continha todas as disciplinas do curso de direito, Jacinto fixou seu olhar sob o mural e ficou analisando por alguns segundos seu conteúdo. Falou em voz alta pra mim que estava refletindo sobre quais as disciplinas do curso tinham direitos humanos. Afirmou que ele não tinha parado pra pensar nisso antes da entrevista. Percebi, então, que a entrevista o fez refletir sobre isso pela primeira vez e, talvez, tenha suscitado em nele o interesse em perceber o conteúdo de direitos humanos nas disciplinas que cursou em sua trajetória no curso de direito.

5.8.1.2 Anis

No dia 3.11.2016, conheci Anis, Lisianto e Jasmim. Momentos antes de conhecê-los, eu estava bastante preocupada porque havia passado todo o primeiro horário de aula daquele dia em busca de uma nova oportunidade para conversar com outros estudantes. Havia perdido a conta de quantos estudantes eu tentei iniciar uma conversa para estender o convite às entrevistas sem que eu tivesse êxito. Não obstante a educação e a atenção que me foi dispensada, muitos dos estudantes se assustavam em razão do tempo de 1h-1h30min a ser dispendido na entrevista. Muitos deles afirmaram que já realizam atividades profissionais e que iam direto do trabalho; estágio à faculdade, sem que houvesse tempo suficiente para participar da entrevista.

Continuando minhas andanças no *campus*, próximo ao intervalo, encontrei Jasmim e outra estudante sentadas em uma das mesas, em frente à sala de aula de uma das turmas do 10º semestre. As duas utilizavam seus *laptops* e, enquanto digitavam de cabeça baixa, conversavam. Assim que iniciei uma conversa, Jasmim levantou a cabeça, parou de digitar e olhou para mim.

Foi muito receptiva, mostrou interesse sobre o universo da pesquisa acadêmica e, prontamente, disse querer participar da entrevista. A outra estudante apenas acompanhava a nossa conversa. Eu e Jasmim conversamos um pouco sobre como funciona o ingresso no mestrado e, logo em seguida, aceitou dar seus contatos, marcando uma data para a realização da entrevista. De outro lado, sua colega disse que iria pensar, mas não me deu seus contatos naquele primeiro momento. Retomei as andanças pelos corredores das turmas de 9º e 10º semestres e, quando retomei ao mesmo local em que Jasmim e a colega estavam sentadas, vi outros dois estudantes em sua companhia. Aproveitei o ensejo para lhes estender o convite à entrevista. Eram Anis e Lisianto.

Apesar de ter a impressão de que era a estudante menos interessada em participar da entrevista naquele grupo de colegas, Anis aceitou participar da entrevista, deu seus contatos e logo perguntou como era o mestrado na UnB, se era muito difícil e qual era o valor do curso. Eu respondi que era gratuito. Ela pensou sobre isso por alguns segundos. Em seguida, disse que sua mãe fazia mestrado lá também e que ela pagava uma mensalidade. Perguntei a ela se não era outro tipo de curso, diferente de mestrado acadêmico, mas ela não soube me informar. Anis acabou sendo a primeira entrevistada daquele grupo de colegas.

Demonstrando timidez, pela forma retraída de se sentar à cadeira e o baixo tom de sua voz, Anis, logo no início da entrevista, definiu-se leiga quando eu a explicava sobre a entrevista e a questão da confidencialidade. “*Sou um pouco leiga*”, disse. Como eu não havia escutado direito pelo tom baixo de sua voz, perguntei-lhe o que ela havia dito e ela respondeu que “*te confesso que eu sou um pouco leiga*”. Falei que ela não se preocupasse, pois gostaria de saber o que ela pensava sobre as perguntas que eu iria fazer e que não havia certo, nem errado. “*É, eu sou muito leiga nisso*”, ela voltou a afirmar.

Ao responder às perguntas, levantava a cabeça, os olhos. Parecia refletia com seriedade sobre os assuntos. Percebi, contudo, que suas pausas, inclusive no decorrer do desenvolvimento de suas falas, ocorriam com menos frequências que em relação à Jacinto. Comparativamente, as respostas de Anis pareciam ser mais espontâneas, principalmente quanto aos seus sentimentos sobre os assuntos da entrevista.

Anis tem 22 anos, reside no Varjão e o curso de direito é o seu primeiro curso superior. Questão interessante de nossa experiência juntas é que, somente na conversa que tivemos após a entrevista, quando já não havia mais gravação em áudio, ela falou que era bolsista na instituição. Disse que estava com grade fechada no 10º semestre e que, por motivo de trabalho, transferiu seu estudo para o período noturno naquele último semestre do curso. Estudou a maior parte do curso, cerca de sete semestres, no turno matutino. No primeiro semestre, estudou no período vespertino. Acredita que o ensino à noite é bem inferior ao da manhã.

Eu acho porque a impressão que eu tenho é que o professor, ele... tem mais... paciência, acho que ele tá mais disponível de manhã do que de noite. E o grau também de dificuldade é bem mais fácil à noite. Aí... de manhã e à noite são os mesmos professores, muitas vezes, mas às vezes o cara chega na aula, o cara tá de saco cheio, teve um dia péssimo... .. aí ele acaba a aula super cedo.

Ainda no início da entrevista, percebi que Anis estava chateada com a sua experiência no final do curso e que a entrevista parecia proporcionar a ela um espaço para falar sobre o que estava lhe incomodando. Diferentemente de Jacinto, Anis faz reclamações do curso e não hesitou em mencionar nomes de colegas e de professores. Queixou-se bastante dos horários e de algumas posturas dos professores, do nível de dificuldade das provas e a respectiva repetição de modelos. Finaliza o assunto afirmando que “*sem dúvida alguma o*

ensino de manhã é melhor do que à noite. Bem melhor.” Fala também do grupo de *Facebook* que participa com os estudantes da instituição. Disse rindo que eu iria adorar ver tudo aquilo.

Anis só começou gostar do curso a partir do 2º/3º semestre. Utiliza a palavra horrível para descrever o início do curso. Não gostou de filosofia; introdução ao direito, considerando-a disciplina muito histórica; nem de sociologia. Gostava apenas de uma disciplina que tratava da estrutura dos órgãos e demais instituições públicas.

Eu acho que a... meus colegas, em geral, não gostam... dessas matérias diferentes. Que são filosofia, sociologia. Eu... eu percebi muito, e eu sou assim também, a gente gosta mais do direito em si, da prática. A gente acaba não... não gostando tanto dessas matérias. Tanto que a galera sempre reclamou, né, a gente tem três filosofias ao longo do curso.

Afirmou, posteriormente, que filosofia é uma matéria muito importante, que ela e os demais colegas não valorizavam.

Porque tudo tem uma história, né? A gente não chegou aonde estamos hoje se não fosse um Kelsen da vida. E ele tem um... uma grande importância, principalmente pra gente. Então acaba que é chato você estudar isso, mas é necessário. Essa questão da filosofia eu acho muito importante. Eu até pretendo, futuramente, fazer um curso no UnB, tentar fazer de filosofia. Porque eu vi que eu... eu coloquei muita dificuldade “ah, é chato, é chato, é chato”, mas hoje você pega uma decisão, o... o magistrado, ele ali não fala que tá falando daquele... daquele autor de filosofia, mas se você for pesquisar, tem uma origem filosófica ali. Tem... tem um... um papel muito importante que a gente não valoriza, a gente acha chato.

Percebeu a importância da filosofia no 10º semestre do curso, mencionando dois professores cujas aulas eu havia presenciado. Sobre um deles, disse que, por causa de sua forma legal e didática, aprendeu a gostar de Kelsen, “*que eu adoro hoje*”.

Durante a entrevista, percebi que Anis, ao contrário de Jacinto, costumava generalizar sobre a experiência de outros colegas, além de parecer não ter fortes laços afetivos com colegas. Inclusive, em algumas situações, tece fortes críticas às condutas de seus colegas. “*A galera não tá nem aí. Tá aqui por diversão*”. Acredita que são poucos os colegas que sentam pra aprender e que muitos vão ao curso porque o pai obriga. Lembrou-se de um colega que já está formando e que, por insatisfação no curso de direito, fará outro curso superior.

Afirma que não tem muitos colegas e que costuma ficar quieta em sala de aula. Para ela, essa é uma postura que aprendeu no curso de direito.

Porque quando você tem amigo, acaba conversando, acaba falando uma palhaçada, você se perde. Então, assim, eu não tenho muitos (...).

(...) Meu namorado, ele é super social, eu já... eu já gosto mais de estudar. Acho que eu peguei isso muito no direito (...).

Com frequência, Anis faz uso de porcentagens para falar de professores e estudantes, além de utilizar os termos maioria, minoria, poucos, muitos. Também foi recorrente a utilização do termo “com certeza”, falando com ênfase e firmeza sobre os assuntos, diferente do que pude perceber nas falas de Jacinto. Comentou algumas vezes sobre a igreja que frequenta, o que pareceu ser uma presença significativa em sua vida. Sobre isso, lembrou de algumas as ações sociais que lá ocorrem. Essa lembranças vieram à tona na parte da entrevista destinada às questões sobre os direitos humanos. Antes da entrevista, presenciei uma conversa de Anis com sua colega em frente à sala que faríamos entrevista. Posteriormente, ela me disse que aquela colega também era da mesma igreja que frequentava.

Anis compartilha suas experiências como estagiária em um dos Tribunais situados em Brasília. Era apaixonada pelo que fazia. Ao descrever algumas situações vivenciadas em seu estágio, disse, num dos momentos que sua chefe é muito positivista e que a ensinou a ser imparcial. Assim que terminou sua fala, perguntei a ela o que era essa visão positivista. Respondeu “*aplicar a lei, simplesmente. Não dar um jeitinho brasileiro*”. Depois disso, mencionou os termos positivista e positivismo mais quatro vezes.

Anis foi muito receptiva na entrevista e, com o passar dos minutos, aumentou o tom de sua voz e parecia se sentar mais à vontade na cadeira. Ao falar sobre as violações de direitos humanos mais comuns no Brasil, além de outros citados, mencionou o direito à igualdade. Afirmou que a sociedade brasileira é muito desigual. “(...) *Parece que cada dia que passa vai afundando e muitas pessoas têm muito, outras têm pouco*”. Para ela, o país e os eleitos são os grandes violadores dos direitos humanos no Brasil. Ao ser perguntada se nas aulas do curso a desigualdade social era objeto de debates, disse, de forma enfática, que não. Perguntei, então, aonde ela ouvia sobre a desigualdade social. Entusiasmada, ela lembra que, em uma de suas disciplinas do curso de direito sobre economia política, ouviu essa discussão.

Afirma, no entanto, que era muito mais interessada sobre a desigualdade social na época em que cursava o ensino médio.

E eu vi isso, foi uma matéria que me fez refletir muito sobre essa questão da desigualdade, da violação dos direitos humanos. Então eu acho que seria essa matéria específica junto com... com jornal, internet, você vai vendo várias... e também no ensino médio eu acho que eu era mais interessada. (...) Com certeza, eu era mais interessada no ensino médio. A gente... ia mais atrás e... a... o meu trabalho na af... na...no terceiro ano, na feira cultural, foi sobre a fome na África. Eu estudei, assim, de forma mais profunda quais eram os pontos e, assim, eu fiquei horrorizada.

Anis havia dito, no início da entrevista, que estudou em escola pública no Ensino Médio. Essa informação foi compartilhada comigo quando falava sobre o choque de realidade que sentiu entre o Ensino Médio e o início do curso de direito naquela instituição.

A entrevista com Anis teve duração de 1h39min. Quando finalizamos a entrevista e a respectiva gravação, ela me disse que havia gostado bastante daquela experiência, que as perguntas a fizeram refletir sobre muitos pontos e que nunca tinha parado pra pensar sobre eles. Disse também que se sentiu muito à vontade comigo de “*falar as coisas*”. Não pareceu ter pressa em terminar logo a entrevista. Estava aguardando seu namorado sair da aula. Pretende ser professora do curso de direito daquela instituição, fazer mestrado e doutorado. Antes disso, planeja cursar a pós-graduação na escola do MP, estudar por cinco anos para concurso público, pois precisava de estabilidade financeira.

5.8.1.3 Lisianto

Conheci Lisianto no mesmo dia e ocasião que Anis e Jasmim. Do grupo de quatro estudantes sentados em frente à sala de aula de uma das turmas do 10º semestre noturno, ele era o único estudante do sexo masculino.

Conforme descrevi anteriormente, depois de ter conversado com Jasmim e outra colega, resolvi voltar ao local onde estavam para conversar também com Anis e Lisianto que haviam se unido aquele grupo em momento posterior. A exceção de Jasmim, que já havia aceitado participar naquele momento, Lisianto foi o primeiro estudante a aceitar participar da

entrevista; depois Anis e, por último, a outra colega, cuja entrevista acabou não ocorrendo por falta de confirmação. Apesar de ter aceitado participar da entrevista e ter sido educado comigo, fiquei na dúvida se ele aceitaria participar tão prontamente da entrevista se eu o tivesse conhecido sozinho, sem a companhia de suas colegas. Essa impressão se fortaleceu, inclusive, após terminar a entrevista com ele, sobretudo porque se mostrou mais objetivo que os demais estudantes entrevistados e inquieto em relação ao tempo decorrido na entrevista.

Diferentemente de Jacinto e Anis, que continuaram uma conversa comigo mesmo após a entrevista, agradecendo pela oportunidade de novas reflexões sobre suas trajetórias na Universidade, não tive essa mesma impressão em relação à Lisianto. Não obstante também tenha agradecido e sido educado, acredito que ele aceitou ser entrevistado para me ajudar em minha pesquisa e, talvez, causar uma boa impressão no grupo que ele participava.

A entrevista com ele ocorreu no dia 7.11.2016 e sua duração foi de 1h10min. Durante toda a entrevista, percebi que ele estava agoniado e apressado. Suas respostas foram mais breves e objetivas que as de Jacinto e de Anis. Sua entrevista foi uma experiência diferente das duas anteriores, principalmente porque demandou maior atenção de minha parte para que ele desenvolvesse mais profundamente suas respostas. Tal como Anis, percebi que Lisianto não parecia ter qualquer receio ao falar dos professores, nem mencionar nomes. De outro lado, em alguns casos específicos, evitava fazer generalizações em relação aos seus colegas de curso, demonstrando, possivelmente, um coleguismo entre seus pares. Ao final da entrevista, teceu algumas críticas a alguns professores, inclusive a respeito de questões metodológicas de uma professora cuja disciplina versa centralmente sobre os direitos humanos.

Durante a entrevista, mudava de posição e se mexia muito na cadeira, num possível sinal de desconforto; olhava pra cima, para os lados. Comparativamente às experiências com Jacinto e Anis, Lisianto foi o estudante que menos fez contato visual comigo. Parecia responder por responder, não pareceu estar preocupado em elaborar suas ideias, nem refletir profundamente sobre as perguntas.

Tem 23 anos. Assim que me falou sobre isso, emendou que tinha completado essa idade no último mês. Parecia estar entusiasmado com seu aniversário. Perguntei aonde residia e, antes que respondesse Asa Norte, disse “*minha naturalidade é Barreiras, Bahia. Só que eu vim pra fazer a faculdade*”. Perguntei a ele se pretende voltar para seu estado de nascimento, falou com um sorriso singelo que “*se Deus quiser, no mês que vem, já estarei lá*”.

O curso de direito é o seu primeiro curso superior. Ao perguntar por que havia escolhido o curso de direito, Lisianto disse que tinha três cursos em mente, administração, agronomia e direito. Refere-se à agronomia porque seu pai é agrônomo. Lembra, com tom de orgulho, de seu primo que havia tomado posse no cargo de juiz federal recentemente e de outros parentes que seguem a advocacia. *“Eu falei, “bom, fazendo direito, eu tenho um leque muito maior e não... e dá pra mexer com a parte de fazenda”*.

Lisianto cursa o 10º semestre do período matutino, mas, naquele semestre, fazia duas disciplinas no período noturno. Perguntei-lhe se o porquê de sua escolha de estudar também à noite.

Não, não foi uma escolha, foi porque, tipo, eh... eu queria pegar... é porque a partir do terceiro semestre, eu comecei a montar a grade, ahhn... baseada pelos professores. Então, eu via lá quais eram os professores de determinada área... oh, tsc... de determinada matéria e via quais que eu queria pegar. E aí por isso que ficou assim... pegando algumas matérias de manhã e outras à noite. Na parte da tarde, não, porque eu trabalhava anteriormente, fazia estágio, só que aí acabou o meu vínculo de estágio.

Sobre seu estágio, falou que realizava atividades em uma das turmas recursais de um Juizado Especial e que adorava o que fazia, era um excelente trabalho. Suas áreas de atuação eram tributário, administrativo e, principalmente previdenciário, ramo do direito que pretende se especializar.

Disse, de forma enfática, que tem certeza de sua escolha pelo curso de direito. Logo após falar que começou a gostar do curso do 2/3º semestre em diante, sem que eu perguntasse, faz uma revelação em tom de riso. Era uma tristeza precisar fazer aula de filosofia pela terceira vez no curso de direito. No entender de Lisianto, filosofia é importante, apesar de não gostar muito. Para ele, a importância da filosofia é para o curso de filosofia e pra quem quer magistratura. *“Acho que mais pra magistratura, pra... pra essas coisas assim, acho que é importante”*.

Quando fala sobre o objetivo do curso de direito e do próprio direito, é possível perceber que Lisianto, além de mostrar uma dificuldade de compreender a pergunta sobre o objetivo do curso, tem uma preocupação em dizer que não pode ferir, nem pisar em outra pessoa. Relembra também que o profissional do direito deve observar a ética, a honestidade e o que diz o juramento no momento da colação de grau do curso de direito.

Porque do curso, eu acho que o curso do direito... vai mudar de faculdade, mas vai ter basicamente as mesmas disciplinas. Mas, então, pra mim, o objetivo do direito é esse, é você, eh... seguir as ordens... os deveres abordados durante o curso, pra que você não... pra que você consiga, eh... alcançar o seu objetivo sem pisar noutra pessoa.

Disse, em tom de riso, que, quando fala às pessoas que faz o curso de direito, as pessoas o chamam de ladrão. *“Ih, vai roubar um bocado, né?”*. Apesar de falar achando graça dessa brincadeira, que também é feita por seus colegas de outros cursos, ele disse que não vê dessa forma.

É por que eles têm essa... essa imagem... Pelo fato de que, tem os advogados que, de fato, eles têm como... facilitam as coisas mais e tal. Tem aquele questão de, eh... proteger bandido. Aí... ladrão. Aí pensam... pensam no... ladrão. Mas, eu não vejo dessa forma. Não. Mas é o que... é o que eles pensam. É o que eles falam pra mim.

Tive a impressão que Lisianto iria desenvolver algo a mais quando falou, no primeiro momento, que o profissional do direito era ladrão, mas acredito que ele hesitou em fornecer mais ideias sobre isso. Talvez, suas falas seguintes tiveram também como objetivo suavizar o que ele havia dito sobre a imagem de ladrão, reforçando que essa ideia não era compartilhada por ele. Em momento posterior, disse que a sociedade pensa que todo advogado é rico, tal como o médico. Ele não concorda. Diz que a riqueza exige dedicação para cumprir o objetivo. *“Claro, como eu falei no início da entrevista, sem prejudicar ninguém, sem pisar em ninguém”*.

Sobre a importância do direito para o enfrentamento da desigualdade social, Lisianto entende que o direito é importante, mas que não é só o direito. Para ele, é a consciência de cada um que diminuiria a desigualdade. Ao responder o que são os direitos humanos, de imediato, disse que estava fazendo a disciplina que trata desse tema. Define direitos humanos como direito do homem, mencionando a integridade física e a dignidade humana. Finaliza sua definição afirmando ser direito da humanidade. Perguntei a ele se gostava da disciplina, após uma breve pausa, disse que não. Explicou que não gosta da forma como ela é *“passada”* e com algumas posturas de sua professora.

Ela fala uma coisa hoje, amanhã ela já fala algo totalmente contrário, ela não aceita, tipo... vamos supor, ela fala uma coisa que não tá correto. Daí a gente

vai falar pra ela que tá errado, ela... ela briga e... enfim. Inclusive, agora, tá passando uns seminários ali que... que... em grupo. (...) Cara, a ideia bem... bem legal dos seminários, os temas são legais, mas ela ainda consegue ainda, eh... deixar de for... deixar chato, por assim dizer.

Lisianto entende que as regras estabelecidas para a realização dos seminários, a exemplo da elaboração obrigatória de perguntas ao grupo que apresenta, tornam a atividade chata. Respondeu-me que essa mesma opinião é compartilhada pelos os colegas de sua turma.

Após a segunda metade da entrevista, Lisianto deu uma olhada em seu telefone para checar o horário. No último terço da entrevista, Lisianto parecia mais inquieto, incomodado no assento da cadeira. Aparentava ter pressa, sendo mais objetivo e sucinto em suas respostas. Finalizado o nosso encontro, perguntei-lhe se havia ficado cansado, disse “*não, de boa. Bati um papo tranquilo*”. Perguntei o que achou da entrevista, respondeu que gostou da experiência e que achava o tema bacana de minha pesquisa. Já era 19h10min. Disse que estava apressado para ir à aula e que não gostava de chegar atrasado. Quando saíamos da sala em que foi realizada a entrevista, comentou sobre seu interesse de atuar profissionalmente na área de direito eleitoral, informação que não havia falado durante toda a entrevista. Disse que tinha muitas oportunidades profissionais nessa área na cidade natal dele. Achei curioso que Lisianto tenha compartilhado questões novas sobre seus interesses profissionais só após a entrevista, ainda que eu o tivesse perguntado sobre isso anteriormente.

5.8.1.4 Amarílis

A entrevista com Amarílis ocorreu no meio da tarde no dia 9.11.2016. Ela utilizava uma calça jeans e uma blusa. Logo após o nosso encontro, iria assistir às aulas, no período noturno, do último semestre do curso de direito. No início da entrevista, pude perceber uma timidez que eu não havia notado no dia em que nos conhecemos. Ela falava com tom baixo de voz e de um jeito delicado. Durante toda a entrevista, olhou muito pra cima e fez pouco contato visual comigo.

Conheci Amarílis no dia 3.11.2016. Ela estava abraçada com seu namorado em frente a uma das salas do 10º semestre do curso de direito e, naquele momento, ambos conversavam com Caliandra, que também aceitou participar da entrevista. No dia da

entrevista, na ocasião em que eu apresentava brevemente a pesquisa, mostrou-se atenta ao que eu dizia. Expliquei-lhe sobre o TLCE e a confidencialidade da pesquisa e, assim que leu e assinou os documentos, Amarílis faz uma pergunta: “*dá muito trabalho fazer mestrado?*”. Respondi-lhe que, apesar de ser trabalhoso, era uma atividade muito prazerosa. Perguntei se ela havia me visto em algumas das aulas que frequentava, porque estive na sala em que ela assiste a uma das disciplinas. Ela respondeu que não¹⁰⁰.

Amarílis tem 24 anos e mora no Lago Norte. Está no décimo semestre e disse que, naquele momento, estava apenas no turno da noite, apesar de ter cursado quase todas as disciplinas pela manhã. Ressalta que, antes, sua mãe não gostava de lhe deixar estudar a noite porque voltava muito tarde pra casa de transporte escolar. Prefere estudar a noite, pois acha que a turma é mais madura. Iniciou seu primeiro curso superior na mesma instituição, mas no curso de relações internacionais. Fez apenas dois semestres desse curso. Preferiu o curso de direito por que entende que aquele tem um mercado de trabalho muito restrito. “*No direito você pode fazer tudo que um internacionalista faz mais um monte de coisa*”.

Apesar de dizer que gosta mais do curso anterior, afirma que seu futuro será melhor com o diploma do direito. Acredita que fez a escolha certa porque, no direito, haveria mais oportunidade de emprego e se sente mais preparada para prestar qualquer concurso público. Fez estágio no escritório imobiliário de seu pai, na Secretaria de Saúde, no setor de licitações, num escritório de advocacia com atuação em direito eleitoral e no STJ. Disse ter gostado de todas as atividades, mas que, com seu pai, era mais difícil. “*Então, eu era tipo faz tudo lá. E tem sempre esse peso de ser o pai, né? (...) Mas foi bom pra aprender a receber ordens*”. Avaliou como muito frustrante sua experiência no escritório de advocacia porque seu chefe “*era muito bipolar*”. Disse, com tom de riso, que sofreu bastante e que chegou a ficar até doente, o que acabou sendo motivo para a saída desse estágio. Apesar do estresse que passou, ela entende que foi bom, inclusive para seu amadurecimento profissional.

A respeito do objetivo do curso de direito, Amarílis faz uma diferenciação a depender da instituição de ensino superior.

Olha, eu vou te dizer que eu acho que, por exemplo, aqui (NOME DA INSTITUIÇÃO), o objetivo é criar bons advogados, principalmente na área

¹⁰⁰ Fiz essa mesma pergunta a todos os demais estudantes. Como estava há mais de um mês circulando naquele mesmo andar e também havia participado de disciplinas que alguns dos estudantes que entrevistei frequentam, achei curioso que nenhum deles (as) tenha me visto ou notado a minha presença.

civil, né? (...) Mas acho que já muda o fo... o foco um pouco quando você muda a faculdade. Eu já vejo a UnB como mais criando magistrados, principalmente pesquisadores da área. Mas aqui, eu vejo o foco total na advocacia. (...) Profissionais [...] bem, digamos assim, preparados mais pra esse mundo aí, de OAB e muitos processos, assim. (...) Uma Brasília bem judicializada, né?.

Quando lhe perguntei sobre os pontos positivos do curso de direito, disse que o curso possibilita que os estudantes, incluindo ela, sejam mais espertos. Fazendo uma expressão facial, diz que ensina aos estudantes a não serem enganados. Acredita, ainda, que é um curso bem completo na área de conhecimento e que auxilia na preparação de várias atividades. A respeito dos pontos negativos, Amarílis afirma

nós, advogados, somos... são, assim, pelo menos, ensinados a ser sempre céticos. Eh... a lei acima dos... assim, você tem os fatos, mas a lei vale mais. (...) A lei é cega, né? Aprendendo um pouco a malandragem também, né? (risos) Aí acho que são esses os pontos, eu não sei. Nunca parei pra pensar.

Para exemplificar a ideia de cético que mencionou, disse que havia percebido isso na discussão sobre seu tem de monografia, que versava sobre a inconstitucionalidade da pena de tortura omissiva cometida por policiais, delegados e promotores de justiça. Disse que escolheu aquele tema por causa de um professor da graduação numa das aulas das disciplinas específicas de direito penal. Discuti muito com seu pai sobre sua monografia. Entende que seu pai tem uma visão muito prática do direito, que é contrária ao que ela aprende na instituição. Fazendo expressão com as mãos como se abrisse aspas, *“nós somos legalistas, né?”*. Seu pai não participou de sua banca de defesa de monografia porque ela mesma não o deixou ir. *“Ele é muito crítico. E ele faz direito, então é por isso”*. Logo em seguida, Amarílis falou que seu pai também estudava na mesma instituição, mas que estava no 6º semestre do curso.

Ao falar sobre o exame da OAB, disse que tanto a instituição, como o seu pai fazem muita pressão. Ela lembra que seu pai não gosta nem um pouco de ficar pagando a taxa do exame da OAB. Diz também que há um receio de não passar. *“Você fica, “pô, eu sou burro”, né?”*. Conta, no entanto, que passou no exame da ordem sem precisar fazer cursinho. Falou que comprou um cursinho só de revisão, de video-aulas, que abordam os dez pontos mais importantes de cada disciplina. Disse que foi tranquilo passar e que a partir do nono semestre

os estudantes já incorporaram alguns princípios do direito, o que ajuda a compreender o que querem dizer as normas.

Noutras falas seguintes, ela menciona algumas conversas que tem com seu pai sobre o perfil do profissional do direito e a ética na profissão. Afirma que os professores da instituição estão mais focados no conteúdo apesar de alertarem para a importância da atualização à jurisprudência, às notícias, ao mundo e às inovações das leis.

Até o 5º semestre, Amarílis fazia as disciplinas sem necessitar utilizar os livros e se manter atualizada. Entende que melhorou da metade do curso em diante e atribui essa mudança a sua maturidade, pois precisaria encontrar um emprego para não viver às custas do pai. A entrada de seu pai no curso também contribuiu para motivá-la bastante, pois teria alguém para debater os assuntos do curso. O curso ter ficado menos filosófico e mais prático foi outra motivação para estudar.

Quando perguntei a ela “o que são direitos humanos?”, percebi certa apreensão ao responder.

Nossa, direitos humanos, são difíceis de você conceituar. Direitos humanos, eles a... ele tá interligado ao direito natural do homem, né? (...) Vamos ver se eu lembro, assim. É por que nem... (...) Aquilo que é essencial pro homem viver.

Em momento posterior, repete ideia semelhante, referindo-se aos direitos humanos como direitos que são inerentes ao homem. Além da vida e da liberdade de ir e vir, a liberdade de expressão seriam os direitos humanos mais importantes a zelar. Acrescenta, ainda, que “*Eh... a liberdade de v... (faz uma pausa), aí já é um pouco mais capitalista, né, mas de você poder trabalhar pra adquirir seus bens*”. Noutras duas ocasiões adiante, presenciei falas em que ela se mostra hesitante ao falar sobre o capitalismo e interesses a ele vinculados. O termo capitalismo surge espontaneamente de sua fala, sem que eu tenha feito qualquer pergunta nesse sentido. Amarílis falou também do socialismo, criticando-o e compreendendo que os “*direitos de minorias*” seriam “*medidas típicas desses governos*”. Na oportunidade em que falou sobre esse último assunto, mencionou à ex-presidente do Brasil e a ex-candidata à presidência dos EUA, argumentando que não se considera feminista e que acha o feminismo um movimento muito pobre.

Amarílís cursou a disciplina que trata sobre os direitos humanos no semestre anterior. Entre os setes estudantes entrevistados individualmente, apenas Jacinto, Lisianto e Amarílís cursaram a disciplina. Desses três estudantes, somente Jacinto diz ter gostado da disciplina, apesar de Amarílís ter feito a matéria com a mesma professora. Sobre os temas que não gosta de direitos humanos, ela menciona o sistema carcerário brasileiro e se mostra pessimista com esse cenário.

Ele... ele se tornou tão grande, que não vai resolver. Por mais que o Brasil já foi penalizado tantas vezes na cortes e nunca resolve, sabe? Porque... aí os direitos humanos, ele fica um pouco direito do bandido. (...) Eu sei que ele não é só isso, entendeu? Mas acho que... essa defesa tão assídua, assim, dessas... dessas classes... aí, por exemplo, o sistema carcerário do Brasil. Mas o Brasil, por exemplo, tem problemas com hospitais. Você vai ficar preocupado com aquele que infringiu a lei, vai deixar o inocente morrer? Eh... não tem como você resolver esse problema assim, agora. Até acho ele um pouco até ineficaz. (...). Aí acho isso chato de ... às vezes... porque fica parecendo que você tá estudando a filosofia.

Após essa fala, perguntei a ela se algo nela havido mudado após fazer a disciplina. Amarílís respondeu que não. Disse que conseguiu enxergar que os direitos humanos não são só “*defesa de bandido*”, mas que defende também “*os honestos*”. Ainda assim, reforçou que não se encantou com a matéria e que em nada acrescentou sua vida. “*Me fez até nem querer estudar mais*”. Ela acredita que os direitos humanos são muito utópicos, apesar de saber que existem e que são necessários. Entende que a sociedade não está desenvolvida o suficiente e que não conseguirá viver para presenciar esse desenvolvimento.

A entrevista durou 1h26min e, como Caliandra já aguardava na porta para o nosso encontro que ocorreria em seguida, não tive oportunidade de conversar mais com Amarílís assim que terminamos a entrevista. Ao agradecê-la pelo tempo dispendido, ela se despediu educadamente ao final da entrevista.

5.8.1.5 Caliandra

Caliandra, Amarílís e seu namorado conversavam em frente à porta de uma das salas do 10º semestre do curso de direito. Naquele primeiro momento, assim que pedi para

conversar com eles e lhes expliquei brevemente sobre a pesquisa, Caliandra perguntou, de forma entusiasmada, se eu estava fazendo uma pesquisa de campo. Perguntei a ela se gostava de pesquisa e, prontamente, respondeu que tinha uma amiga que fazendo pesquisa de campo e que adorava ouvi-la falar sobre a pesquisa. Caliandra foi a primeira desse grupo a aceitar a participar da pesquisa, o que, talvez, tenha motivado Amarilis a participar também. Inclusive, foi Amarilis quem sugeriu que as entrevistas ocorressem no mesmo dia¹⁰¹.

Quando finalizei a entrevista com Amarilis, Caliandra já aguardava na porta. Estava vestida com traje formal e, posteriormente, disse que havia trabalhado pela manhã como estagiária no departamento jurídico de uma empresa privada. Assim que ela assinava os documentos de confidencialidade, retomei a conversa que tive com ela quando a conheci, sobre sua simpatia com o universo da pesquisa. Muito sorridente e simpática, ela falou, de forma entusiasmada, que achava legal conversar com sua colega que é pesquisadora. *“Ela é tão... uma pessoa tão rica, sabe?”*.

Entre os estudantes que eu já tinha entrevistado, percebi, logo de início, que utilizava a língua portuguesa de forma cuidadosa. Suas falas eram pausadas e valorizavam a sonoridade das sílabas, algo que me pareceu bastante incomum entre os estudantes até então entrevistados. Em algumas ocasiões, utilizava palavras um pouco mais rebuscadas. Outra característica marcante de sua fala é a vivacidade, que parecia sinalizar uma satisfação e felicidade em participar de uma pesquisa, bem como a frequência de pausas para refletir sobre algumas questões específicas, sem, contudo, que fosse percebido o receio de falar de colegas ou professores do curso. Fez contato visual comigo com frequência e, em alguns momentos, levantava os olhos e a cabeça, numa expressão corporal de quem refletia com seriedade sobre as ideias que estava desenvolvendo.

Caliandra tem 24 anos, reside em Taguatinga e cursa o 10º semestre do período noturno. Iniciou o curso no período matutino, mas, no último ano do curso, modificou a sua grade para o turno da noite porque gostaria de fazer estágio em escritório de advocacia e sair

¹⁰¹ Antes de descrever o meu encontro com Caliandra, é importante ressaltar uma interessante questão metodológica sobre a realização de duas entrevistas individuais num mesmo dia. O aspecto negativo de ter marcado uma entrevista logo após a outra foi, além do cansaço, a impossibilidade de poder conversar com Amarilis assim que terminarmos a entrevista. De outro lado, um aspecto bastante positivo dessa experiência foi que, no mesmo dia, pude conhecer duas estudantes, colegas de um mesmo grupo, mas com visões de mundo significativamente diferentes. Caliandra tem interesses e ideias bastante distintas de Amarilis e a experiência de entrevistá-las no mesmo dia possibilitou refletir com mais profundidade sobre as representações sociais que circulam num mesmo grupo face à heterogeneidade dos sujeitos, o que foi bastante profícuo.

da graduação empregada. Antes de ingressar no curso de direito, ela cursava letras português (licenciatura) na UnB, mas não chegou a concluir esse curso. Apesar de o curso ser encantador, disse que se frustrou quando começou a estudar as disciplinas de educação.

Eu falei, "meu Deus, isso não é pra mim", por que... eh... eu já tava um pouco frustrada com o... com os profissionais, porque eu comecei a fazer estágio obrigatório, né? (...) E conversando com professores de língua portuguesa, todos frustrados, eh... todos ganhando mal, então eu não sei, essa experiência me influenciou negativamente.

Ressaltou que, na época, achou o curso de letras muito limitado, acreditava que a sala de aula seria a única alternativa profissional. *"Eu não queria isso, eu queria ir além"*. Ao ingressar no curso de direito, disse que se encantou e avalia que fez uma boa escolha, apesar de achar que poderia ter finalizado também o curso de letras. Caliandra disse que sempre gostou de estudar e que sua família, que também é estudiosa, sempre a incentivou nesse sentido. Gosta das várias áreas do conhecimento e cada área a encanta. Pretende concluir o curso de direito, fazer mestrado, doutorado. Tem interesse na vida acadêmica e ressalta que também tem muita vontade de fazer filosofia.

Sobre a escolha do curso de direito, disse que foi incentivada por seu ex-namorado, que era advogado e bem sucedido em sua profissão. Segundo ele, Caliandra tinha um bom perfil para o curso de direito. Ela era resistente ao curso pois pensava que só iria aprender a ler leis. *"Não, não é minha cara, eu gosto de escrever poemas, eu gosto de uma ou... de um outro tipo de linguagem"*. Ao acompanhar seu ex-namorado em suas atividades advocatícias, houve o despertar de seu interesse e, por isso, resolver ingressar no curso.

Diferentemente de todos (as) os (as) estudantes anteriormente entrevistados (as), Caliandra disse que se encantou, desde o primeiro semestre, com o curso de direito. Encantou-se pela sociologia, apesar de acreditar que seus colegas de curso não gostavam e nem se sentiam tão seguros sobre as disciplinas do início do curso. Acredita que essa segurança advinha por ser um pouco mais velha que seus colegas de turma.

Ao falar sobre os estágios que fez, conta suas experiências em instituições públicas, em gabinete de Ministro do STJ, como conciliadora no TJDF e também no MPF, cuja atividade que lhe chamou mais atenção. Considerou o estágio no MPF a sua melhor experiência, o que lhe despertou interesse para participar de concursos públicos do órgão.

Caliandra pretende trabalhar com processual penal e penal, que são as áreas do direito que mais gosta. Naquele momento em que conversamos, havia dito que já estava pensando na conversa que teria com seu chefe do estágio sobre uma possível contratação como advogada da empresa, ainda que fosse para trabalhar com direito cível. Disse, contudo, que estava estarrecida com o baixo piso salarial do advogado. Apesar de querer seguir a carreira no MP e preferir a área criminal, Caliandra afirma que precisa sair da graduação empregada.

Eu tenho que trabalhar. Não...eu, assim, não tem como eu... sair da graduação e só estudar, não sou...uma pessoa tão privilegiada assim. Eh... seu eu pudesse, eu só estudaria pra carreira que eu quero. Mas como eu não tenho opção, eu vou atuar sim na advocacia. Espero, né?.

Sobre o objetivo do curso do direito, mostrou-se decepcionada e desiludida.

Quando eu entrei, eu achava que o... o curso de direito tinha como propósito formar pessoas que atuassem de forma mais justa...eh... pra garantir direitos... eh... garantir, enfim...uma sociedade mais igualitária, mas eu já vi que não é isso (fala de forma enfática). Formam indivíduos... eh... pra... [...] pra ganhar dinheiro, pra defender a sua parte... pra burlar a lei... não sei, achar brechas, é isso que eu vejo. Isso me des... fiquei um pouco desiludida por um tempo, assim, e... isso na advocacia é muito forte. Eh... não interessa se a parte que você tá defendendo de fato tem direito. Então assim... parece que o advogado faz de tudo pra... eh... enfim, pra que ele... ela ganhe a causa.

Caliandra entende que no serviço público não há essa mesma visão. Acredita que, por não estar defendendo uma só parte e não atuar por dinheiro, o profissional seria menos corrompido e conseguiria fazer valer a lei de forma mais justa. Menciona o seu antigo chefe, que é membro do MPF, como referência para uma atuação profissional honesta e justa.

Diz que os estudantes, inclusive ela, sentem-se muito perdidos ao sair do curso, sem saber para quê serve o direito. Essa sua visão sobre o curso do direito foi fortalecida ao perceber que a realidade profissional é muito diferente da sala de aula. A respeito disso, queixa-se do julgamento em massa do Judiciário por causa do excessivo número de processos. Entende que o propósito inicial de fazer justiça poderia ser concretizado se os profissionais tivessem mais tempo para analisar as demandas, os processos. Volta a repetir que a desilusão surgiu quando ela foi comparar a teoria e a prática.

Noutro momento, demonstrando estar emocionalmente abalada com o assunto, Caliandra narra uma conversa que teve com seu namorado na qual disse estar chateada ao perceber que a sua graduação não era vista, por seu chefe de estágio, como um motivo para que ela desempenhasse atividades para além do serviço técnico e burocrático.

Eh... porque eu tava frustrada com meu chefe ontem. Ele me mandava fa... tirar cópia e fazer... juntar uns documentos e tá assim há uma semana e isso tá me deixando louca. Aí eu falava, "poxa, eu tenho que... eu fiz cinco anos de direito, sou... fiz letras". "Eh... eu gosto é de escrever, de pensar, de discutir um processo". Eh... meu serviço não é... não tem que ser técnico, no sentido, assim... pregar ... martelinho, né?.

Em sua trajetória no curso de direito na instituição, ela disse que participou de vários grupos de estudo excelentes, com professores realmente empenhados. Diz ter participado de muitas discussões legais e que esses grupos são bem divulgados pela instituição no site e no próprio *campus*. Apesar disso, afirma que são poucos os estudantes que se interessam pela pesquisa acadêmica. Perguntei a ela o porquê disso.

Porque a vida acadêmica não dá dinheiro, eu acho que primeira coisa, vida acadêmica não dá dinheiro. Eh... vida acadê... eh... pelo menos os meus amigos, tipo, "ah, ficar estudando isso pra que?", eu acho que aqui (NOME DA INSTITUIÇÃO) te incentiva muito pra ir... eh... a ir pra área prática. É muita advocacia (...).

Chateada, Caliandra também conta que tentou participar de alguns projetos de pesquisa na instituição, inclusive como voluntária, mas não teve êxito no processos seletivos porque sua professora ainda não possuía doutorado. "*Eh... então assim, eu já fui de cara desclassificada*".

Ao falar sobre quais os direitos humanos compreende serem mais importantes, responde, enfática, o direito à liberdade.

Até mais que direito à vida. Qualquer tipo de liberdade. Liberdade de expressão. Eh... de liberdade em relação ao seu próprio corpo... que aí entra muito em conflito com o direito à vida porque... eh... porquê que eu falo que eu sou mais a favor do direito à liberdade do que o direito à vida? Eh... quando você... eh... eh... uma mulher fica grávida, por exemplo. No Brasil ela não tem liberdade pra decidir se ela quer ou não aquele... aquela... aquele feto, aquela criança. Eh... e... e assim, como não? Ela tem que de... é o corpo

dela, ela tem que ter essa liberdade pra decidir. Ah... eh... mesmo que a vida se... não seja dela. Eh... e... ai, sei lá, o direito à... à liberdade, eu... a minha mãe criou... me criou e criou as minhas irmãs de uma forma muito livre.

Quando lhe perguntei se esse tema era discutido em sala de aula, respondeu que sentia falta dessa discussão em sala de aula. Afirmou, contudo, que os professores deveriam conduzir um diálogo sobre isso, mas que essa conversa não fosse baseada em “*achismos que não acrescentam em nada*”, sendo importante que o professor oriente os estudantes com leituras prévias. Ao dar exemplos de como a reflexão sobre alguns temas de direitos humanos podem modificar a forma de ver o mundo, Caliandra falou de sua experiência na monografia, que tratou sobre o reconhecimento afetivo da família poliafetivas.

Uma amiga minha quase que virou minha inimiga. Como assim, né? (...) Mas por quê? Eh... uma família poliafetiva é uma família que tem... eh... que é construída... eh... com mais de duas pessoas que se amam e se respeitam, e que vivenciam um relacionamento amoroso aberto, enfim, diferente do relacionamento monogâmico. Mas se você virar pra mim e perguntar, você teria... você, sei lá, se recio... se relacionaria, teria um relacionamento... eh... poligâmico?

Não, eu sou super monogâmica! (fala em tom mais alto de voz)

E não, assim, eu sei diferenciar o que é, assim, o que eu quero pra mim...eh... do que eu defendo para o outro, porque assim, é... é diferente. Se eu defendo a família, o reconhecimento da família poliafetiva, não significa que eu queira isso para mim. Mas assim, eu a... eh... eu acredito que não só o que eu quero pra mim é o certo e é o... eu não vivo numa bolha, então assim, assim como eu tenho direito de ter um relacionamento monogâmico, as famílias que são poliafetivas elas tem direito também de ter todo o reconhecimento.

O tema de sua monografia foi escolhido em razão já tê-lo estudado antes para o concurso de iniciação à pesquisa da instituição, cujo projeto acabou não sendo aceito. Foi a partir de uma proposta feita pela professora de direito de família para participar da seleção de projetos de pesquisa que ela se interessou pelo tema. Disse que adorou pesquisar sobre o assunto e fazer sua monografia nesse tema.

A entrevista com Caliandra durou 2h05min. Até aquela data, havia sido a entrevista com maior duração. Mesmo percebendo seu cansaço na última meia hora de entrevista, pelo tom mais baixo de sua voz e pela forma com que utilizava os braços sob a mesa para apoiar sua cabeça, ela foi muito receptiva. Quando finalizamos a entrevista e a gravação, continuamos a conversar, apesar de sua aula já ter iniciado em outra sala. Disse que não

estava preocupada, que conversaria com o professor ao final da aula para justificar o seu atraso.

Nessa conversa final não gravada, percebi que Caliandra estava chateada com sua situação no estágio porque, novamente, voltou a dizer que estava desiludida por ter perdido tanto tempo estudando teorias. Acredita que os escritórios de advocacia não valorizam esse tipo de estudo, mas sim a malícia, o saber prático sem base teórica que alguns de seus colegas possuem. Tanto na entrevista, como depois dela, percebi que Caliandra estava abalada com essa situação, que também havia sido objeto de conversa com seu namorado na noite anterior. Em um breve momento, seus olhos marejaram ao falar sobre isso.

Como a entrevista já havia acabado, sugeri a ela que não se sentisse desiludida. Resolvi perguntá-la se ela não gostaria de tentar ver algumas aulas de pós-graduação, já que a vida acadêmica lhe interessava bastante. Ela me perguntou sobre o meu programa, se poderia conhecer, participar das aulas. Passei-lhe o site e outras informações. Pareceu se empolgar com essa ideia. Ao nos despedirmos, Caliandra agradeceu de forma amável pela entrevista e pela conversa final que tivemos. Ainda naquela semana, mantivemos contato pelo *Whatsapp*, ocasião em que ela me agradeceu novamente e disse ter se empolgado com a ideia de fazer pós-graduação.

5.8.1.6 *Jasmim*

Jasmim foi a primeira estudante a aceitar participar da entrevista do grupo de colegas em que Anis e Lisianto estavam. Naquele dia de nosso primeiro contato, foi a estudante que mais demonstrou interesse em saber como era o mestrado, dizendo que tinha também interesse em seguir a carreira acadêmica. No dia de sua entrevista, eu encontraria também com sua outra colega que participava daquele grupo, mas essa estudante acabou desmarcando nosso encontro.

A entrevista ocorreu num sábado pela manhã, no dia 12.11.2016. Aproveitando que iria estudar na biblioteca naquele dia, resolveu compartilhar comigo um pouco de seu tempo para a realização da entrevista. Estava vestida com roupa informal e segurava uma mochila bastante cheia. Mostrou-se simpática desde o início. Quando falei brevemente de meu estudo,

do objetivo da entrevista e da questão ética da pesquisa, inclusive quanto à gravação e o TLCE, mostrou-se atenta e receptiva às informações.

Tal como Caliandra, o contato visual de Jasmim comigo era bastante frequente. Falou com muita firmeza sobre suas ideias e projetos de vida, além de falar com mais rapidez, sem hesitar em suas repostas. Comparativamente, também desenvolveu muito mais suas ideias que os demais estudantes até então entrevistados. Parecia muito à vontade, falava com espontaneidade. Muitos dos parágrafos transcritos de sua fala ultrapassavam cinco linhas, o que foi incomum até aquela sexta entrevista. Interpretava falas de outras pessoas, imitava vozes dos interlocutores em sua narrativa e gesticulava bastante.

Foi a estudante que mais mencionou a questão da imaturidade. Utilizava com certa frequência os termos “minha filha”, “criança”, “inocente” quando se referia, também a ela própria, à questão da ingenuidade face à vida real e adulta. Jasmim também foi a estudante que mais se utilizou das palavras “paixão”, “apaixonada” e “amo”. Essas palavras eram empregadas para expressar seus sentimentos em relação às aulas do curso, inclusive as de sociologia; a um professor que considerava carismático e que perguntava como estava sua família; por projetos sociais; pelo curso de direito; pelo direito criminal e direito previdenciário; e por seu estágio na DPU.

No início da entrevista, sentou-se confortavelmente à cadeira, virada em minha direção, com as pernas elegantemente cruzadas. Naqueles primeiros momentos, tive a impressão de que ela compreendia a entrevista diferentemente de outros estudantes. Como se fosse uma entrevista sobre sua vida e não para uma pesquisa. Percebi que ela se sentia empolgada e valorizada por ser entrevistada.

O curso de direito é o seu primeiro curso superior. Assim que finalizou o Ensino Médio, ingressou na Universidade. É a estudante mais nova que entrevistei individualmente. Tem 22 anos, mora no Gama e está no 10º semestre do curso de direito. Seu pai, avós e tios são mencionados com mais frequência que os demais estudantes. Sua mãe, contudo, recebe grande destaque em sua narrativa. Em suas falas, marcadas pela vivacidade, Jasmin traz muitas experiências de seus estágios.

Nos dois primeiros minutos de entrevista mostra-se empolgada e satisfeita em relação ao estágio que realiza na área de direito previdenciário no âmbito da DPU. Refere-se à sua chefe, flexionando o gênero. Parece ter uma relação aproximada com ela, de confiança e de admiração. Afirma que esse é o seu melhor estágio, apesar de já ter tido experiência na

AGU, TJDF, Justiça Federal. Diz que apesar da correria do final da faculdade, escolheu permanecer no estágio da DPU.

Amo.

É tanto que eu não saí agora, tava uma loucura esse final de faculdade e a minha mãe falou “saí do estágio, tá puxado”, e eu não saí, porque eu amo. Eu já falei pra minha chefe que eu preciso sugar dela todas as teses possíveis, porque em previdenciário, e eu quero advogar em previdenciário... (...) então eu falei “eu vou sugar tudo”, e aí eu não saio, eu amo. Pra mim é o melhor estágio que eu já fiz.

Seu interesse por direito previdenciário se iniciou nessa experiência de estágio. Estagiou em período anterior com matérias diferentes, principalmente na área criminal.

E era a minha paixão até então. E aí, na Defensoria, quando eu vi que o gabinete da doutora era de previdenciário, eu falei “ah, não vou, não sei previdenciário. No nono semestre, eu não sei previdenciário”, enfim, e aí ela vai falar “você é uma burra, filha”. Só que eu cheguei lá e ela falou “não, ninguém sabe antes de chegar na prática, ninguém estuda previdenciário na faculdade”. Aí quando eu tive contato com prev que eu me apaixonei por prev, falei “ah, é muito bom”.

Prev é a nomenclatura que Jasmim utiliza para se referir à matéria de direito previdenciário, o que parece demonstrar uma afinidade carinhosa com essa área. Como ela havia dito que tinha interesse de advogar na área, perguntei-lhe se ela tinha interesse em estagiar em escritório de advocacia nessa área. A respeito disso, confidenciou-me algumas de suas frustrações na busca por estágio em escritórios de advocacia. A ausência de carro é um dos principais motivos pelos quais não conseguir ser contratada.

Então, assim, alguns escritórios, eles oferecem a possibilidade de contratação. E aí eu falei “não, vou procurar estágio em escritório”. E aí eu entreguei vários currículos, fui pra várias entrevistas, inclusive teve várias que falaram “nossa, seu currículo tá perfeito, gostei do seu perfil, só preciso saber de uma coisa, você tem carro?”, eu falei “não tenho carro”.

(...) Eu tinha carro no início da faculdade, mas vendi pra terminar de pagar a faculdade, e eles queriam estagiário pra além de peticionar, quando o advogado era bom te coloca pra peticionar, mas eles queriam mais pra fazer diligência externa. Aí eles falaram assim “ah, você não tem carro, fica difícil a contratação”, e não me contrataram porque eu não tinha carro.

Jasmim conta que essa experiência é compartilhada por vários de seus colegas, que também deixaram de ser contratados porque não tinham carro. A carteirinha da OAB, bem como o alto preço da taxa cobrada dos (as) estagiários (as), cerca de R\$ 300,00, também é outro importante fator que dificulta a experiência de estágio em escritório particular.

Acredita que a opção pelo curso de direito foi acertada. Afirma, entretanto, que a escolha pelo curso não foi só dela. Entre a influência de outras pessoas, destaca-se a de sua mãe na escolha do curso de direito.

Todo mundo falava “ah, você tem perfil pra fazer direito, e tal, por causa da autoridade...”, eu sou um pouco autoritária, as pessoas associavam isso. E eu falei “ah, bom, todo mundo tá falando, vou”, mas deu muito certo. Muito certo. Sou apaixonada pelo curso.

Repete outras vezes o quanto é apaixonada pelo curso. Semeou simpatia pelo curso desde o primeiro semestre, o que, entre o universo de estudantes desta pesquisa, mostrou-se incomum. Ao falar de sua paixão pelas aulas, relembra as de sociologia jurídica e de instituições jurídicas. Quando começaram as disciplinas sobre direito penal, ficou ainda mais apaixonada pelo curso. No período no ensino médio, flertava com as áreas da psicologia, sociologia e serviço social, curso que ainda gostaria muito de fazer. Sobre esse último curso, qualifica-o como “muito lindo”, diz ser apaixonada por projetos e ações sociais.

Eu acho muito lindo, porque eu sou apaixonada por projetos sociais, ações sociais, é algo que me comove. Vai pro lado espiritual também... pro lado religioso, e eu quero juntar o direito com isso, porque eu sei que tem muita gente carente e que aqueles que detém o poder exploram, sabe? Então, assim, por eles serem carentes, não tem recurso, não tem como reclamar alguma coisa, não tem como dar um grito, uma voz assim “eu existo”, e eu acho que com a assistência social eu vou poder ter mais acesso a essa área e junto com o direito eu vou poder ajudar. Aí eu penso em juntar as duas futuramente. Não sei se vai ser possível, mas é um dos meus projetos.

Passada metade da entrevista, confere o horário em seu celular. Pede desculpas, afirmando que estava checando as horas, pois iria acompanhar sua mãe durante o horário do almoço. Em dois momentos específicos, disse que as perguntas eram muito amplas, pedia, em tom de riso, que eu fosse mais específica. Na ocasião, havia perguntado “o que é direito para você?” e, em seguida, “qual é a importância do direito para o enfrentamento da desigualdade social?”. Quanto à primeira pergunta, todos (as) os (as) estudantes, inclusive os do grupo

focal, mostraram-se reflexivos e, em alguns casos, tensos com essa pergunta. Há uma hesitação quase que apavoradora ao pensar sobre o que é direito.

Sobre a relação do direito com a desigualdade social, Jasmim aprofunda ideias que já havia dito no início da entrevista, oportunidade em que lhe perguntei qual era o objetivo do curso de direito. Retoma a afirmação de que gostaria de ajudar a equilibrar a relação entre os mais necessitados daqueles que detém mais poder. Para ela, como futura advogada ou juíza, por ser conhecedora do direito, teria condições para tentar trazer esse equilíbrio.

Eu vejo que pessoas que têm mais poder aquisitivo, que têm mais conhecimento, elas acabam tendo mais vantagens. E o... o que é normal da... do país que tem desigualdade social, né? E eu conhecendo o direito, conhecendo... “não, mas essa pessoa tem sim, a lei garante isso a ela”. (...)*“Ela tem direito a isso, ela preenche os requisitos pra isso”*, ou então *“não, essa pessoa não preenche, então não vou brigar”*, mas se ela preenche, e ela tá sendo, pela sociedade, discriminada ou excluída, eu como operadora do direito, ou como advogada, ou como juíza, se eu me deparo diante de um caso desse eu vou tentar trazer o equilíbrio. *“Não, você tem direito a isso, toma isso, isso é seu”*, entende? Então eu... eh... como é que se diz... não vou saber fechar meu pensamento, mas você entendeu mais ou menos?

Suas ideias em relação à desigualdade social e a algumas das perguntas sobre direitos humanos, acabam, com significativa frequência, sendo contextualizadas e exemplificadas a partir de uma multiplicidade de vivências. Em relação a seus familiares, conta as dificuldades enfrentadas por sua avó para ser atendida na rede pública de saúde. Interpreta a falas de seu tio, que discutiu no hospital, pedindo uma cadeira de rodas à sua avó. *“Gente, que absurdo, ela é uma idosa, ela não tá conseguindo andar”*. Além disso, detalha, com vivacidade, as suas experiências profissionais e de sua pesquisa acadêmica na graduação. Compartilha comigo, num misto de entusiasmo, frustração e indignação, situações vivenciadas com os assistidos em seu estágio facultativo na área previdenciária da DPU; com os réus acusados de homicídio no antigo estágio obrigatório (NAJ atuando no Tribunal do Júri do TJDF); mas também de sua monografia, ocasião em que realizou pesquisa de campo, articulando temas de direito de família, abandono afetivo e adolescentes em conflito com a lei.

Jasmim não só demonstra, como fala abertamente que está em conflito. Confidencia que tem dificuldades de separar o emocional do profissional. Lembra que já foi alertada sobre isso por sua chefe, que é defensora pública da União. Narra longas conversas que teve com sua chefe, especificamente sobre o caso de uma assistida que sofria de depressão profunda e que pleiteava benefícios previdenciários. Diz que também teve depressão, sabe o

quanto é ruim. Questiona sua chefe sobre o porquê não poderiam tentar alguma alternativa para pleitear um determinado benefício, ainda que a assistida não cumprisse os requisitos da lei. Jasmim insiste que a assistida está muito mal, que não se importaria de fazer a petição para pedir o benefício. Sua chefe não concorda, alerta a ela sobre ser necessário separar o emocional do profissional. Ao final, Jasmim parece estar convencida de que essa é postura que deve tomar.

Ela não conseguiu fazer a disciplina de direitos humanos porque precisou escolher outras disciplinas específicas mais afetas aos temas de sua monografia e de sua futura atuação profissional. Disse que gostaria de fazer, mas seus pais não tinham como pagar mais uma disciplina extra.

Se eu tivesse dinheiro, se meus pais tivessem dinheiro, coitados, eu pegava mais matérias, que eram matérias que eu queria ter feito. Mas direitos humanos, política pública, direito difuso coletivo, queria ter feito, mas não... não...deu.

A entrevista com Jasmim durou 2h11min. Até aquele dia, havia sido a entrevista com o maior tempo de duração. Não fosse a proximidade do almoço, acredito que seria possível continuarmos por mais alguns minutos. Diferente de outros (as) estudantes, não parecia estar cansada ao final da entrevista. Assim que terminamos, agradeceu de forma sorridente. Parecia estar satisfeita por ter participado de uma pesquisa.

5.8.1.7 Flor de Lótus

No dia 8.11.2016, resolvi ir ao encontro de algumas estudantes do 9º semestre que eu havia conhecido na disciplina sobre direitos humanos. Gostaria de confirmar com elas, pessoalmente, o dia para a realização do grupo focal. Enquanto eu aguardava o fim da aula e a saída delas da sala, avistei Flor de Lótus, que estava encostada na parede e também parecia esperar alguém. Resolvi me aproximar dela e iniciar uma conversa.

Flor de Lótus disse que estava no 9º semestre e que aguardava o seu colega que também estava naquela sala de aula. Ao perguntá-la se tinha interesse de participar de uma entrevista e ela respondeu de forma simpática que sim. Aproveitei aquele momento para saber

mais sobre ela, ocasião que me contou um pouco sobre sua vida acadêmica. Estava num período muito atribulado por causa do fim do curso, de sua monografia e de seu estágio em escritório de advocacia particular. Disse-me que era muito pesado conciliar todas essas atividades, por causa da pressão e de muito trabalho em seu estágio. A respeito de sua monografia, contou angustiada que precisou mudar de tema. Seu tema anterior versava sobre a distribuição da água e os aspectos econômicos que envolvem essa discussão. Disse que, apesar desse tema ser sua paixão, foi desaconselhada por uma professora em razão da complexidade do assunto para a graduação.

Como a aula da disciplina de direitos humanos se alongou bastante, em razão de um trabalho de julgamento simulado que estava ocorrendo naquele dia, passamos bastante tempo conversando. Mostrou-se interessada na ideia de pesquisa, perguntou-me algumas informações sobre o ingresso no mestrado, as dificuldades, etc. Assim que a aula de direitos humanos acabou e os estudantes começaram a sair de sala, descobri que o colega que ela aguardava era Jacinto, o primeiro estudante que entrevistei. Foi uma interessante coincidência.

No dia da entrevista, dia 22.11.2016, Flor de Lótus acabava de voltar do trabalho. Parecia cansada. Utilizava trajes formais, um vestido social cinza, cujo modelo é bastante comum em escritórios de advocacia. Assim que iniciei a entrevista, apesar aparentar estar cansada, mostrou-se bastante simpática e sorridente. Expliquei a ela sobre a confidencialidade, bem como os aspectos gerais da pesquisa.

Flor de Lótus tem 23 anos e reside no Park Way. Estudava no curso de direito pela manhã, mas, há dois semestres, transferiu sua grade para a noite. Antes de cursar direito, matriculou-se no curso de relações internacionais naquela mesma instituição. Resolveu fazer a troca para o curso de direito logo no início, do segundo para o terceiro semestre. Apesar de gostar, entendia que não tinha maturidade o suficiente para fazer o curso de relações internacionais. Entende que o curso exigia muito do estudante. Teve muita dificuldade de compreensão, sobretudo para ser compreendida. *“É um curso que eu vou fazer ainda. Um dia na minha vida eu volto pra ele”*. Ingressou nas relações internacionais porque desejava ser diplomata, vontade que diz persistir até hoje. Pedi a ela que me explicasse mais sobre o porquê de não se sentir madura.

Bom, eu não me sentia madura bastante para o curso, mas assim, pelas leituras que os professores passavam já no primeiro semestre, eu tinha uma

facilidade grande de dialogar com o professor em sala, assim. Mas quando eu ia ler os textos que ele passava, e realizava todos os exercícios que eles entregavam pra gente, eu já tinha certa dificuldade. Daí eu... e eu não tinha essa dificuldade antes, assim como eu não tive essa dificuldade no Direito. Então é realmente uma questão de interpretação, de vivência da própria pessoa, e do amadurecimento da pessoa mesmo. Não só tipo... não é da (Flor de Lótus) em si, mas da pessoa. Pra ela conseguir entender e compreender todos os aspectos que aquele texto, ou aquele filme, ou a situação exige. E eu tinha dificuldade muito grande nisso. Daí eu parei com as leituras, parei com a discussão em sala, que apesar, eu via que os meus colegas estavam muito mais a frente do que eu. Por mais que eu me esforçasse, eu não alcançava. Daí eu conversei com os meus pais, e aí a gente chegou a essa conclusão, de que seria melhor trocar de curso que ficar sofrendo ali, porque não ia adiantar de muita coisa. Realmente era um sofrimento. E por culpa até de macular a imagem que eu tinha do próprio curso, da própria ideia de diplomacia, de relações internacionais, intergovernamentais, e afins”.

Já nos primeiros momentos da entrevista, pude perceber que Flor de Lótus falava muito bem. Além disso, com bastante frequência, utilizava palavras e termos mais elaborados que todos (as) os demais estudantes entrevistados (as). Não obstante ter acabado de sair de uma jornada de seis horas de estágio, encontrava um fôlego (impressionante) para desenvolver e articular ideias muito longas, com poucas pausas. Algumas de suas falas transcritas chegaram a preencher uma folha e meia digitadas. Em relação às experiências anteriores, foi a entrevista mais fluída, com menos hesitações e pausas. Foram poucas as ocasiões em que precisei intervir, pedindo-a para aprofundar um ou outro ponto. Ela mesma tomava a iniciativa para se fazer compreender, aprofundando cada vez mais as suas ideias. Senti que ela se tensionava, tentava exaurir, com certo preciosismo, suas reflexões. Em algumas poucas vezes que pronunciou palavras de língua inglesa, parecia estar familiarizada com a língua, demonstrava desenvoltura na dicção. Aliás, sua forma de falar lembrava, de forma sutil, certo sotaque estrangeiro.

Ao perguntá-la sobre a conversa que teve com seus pais acerca da troca pelo curso de direito, disse que existe uma espécie de tradição nas famílias asiáticas. Segundo ela, os cursos de medicina, direito e engenharia ganham destaque. Em momentos posteriores, Flor de Lótus volta a falar sobre a cultura asiática, detalhando que sua mãe é japonesa, bem como todos os demais familiares de ascendência materna.

Apesar de lembrar que ela havia me dito sobre seu estágio em nossa conversa informal (dia que eu a conheci), segui meu roteiro e lhe perguntei se exercia alguma atividade profissional. Achando graça, ela emenda: “*Estágio conta?*”. Flor de Lótus realiza estágio remunerado num escritório de advocacia com atuação na área trabalhista e bancária. Segundo

ela, as matérias que atua não são abordadas nas aulas de direito do trabalho porque são assuntos mais específicos. Exemplifica que trabalha com normas internas de bancos. Não gosta da matéria trabalhista, mas reitera que gosta da experiência do estágio. *“Ah...bom, eu gosto de acreditar que a minha atuação no escritório é super importante”*. Ela elabora peças processuais com o auxílio de um advogado, faz protocolos externos, participa de audiência, lida com servidores públicos, o que ela considera normal para a função de estágio. Em relação às atividades rotineiras que realiza, diz que nunca sofreu qualquer abuso ou que tenha caracterizado como abuso. Noutras palavras, suas atividades no estágio eram compatíveis com o que se deve fazer num estágio de escritório de advocacia.

A experiência de estar em um escritório de advocacia, pra mim, é muito gratificante. Eu gosto de ter aquele vínculo com advogado, a experiência com ele, a socialização. Porque, querendo ou não, eles sempre vão te dar alguma dica que você vai levar para o resto da vida. No outro estágio, por exemplo, eu me encontrava mais lá, na área de atuação, que era na área cível. E eu aprendi muito com a minha chefe anterior. Ela me ensinou muito... acho que mais do que a faculdade... porque você coloca em prática, então você vai... você absorve melhor a matéria, o conteúdo. E quando você precisa procurar jurisprudência, você precisa elaborar peça, você vai fixando o conteúdo com uma facilidade muito maior.

Relembra, ainda, que já fez estágio em órgãos públicos. Ao mencionar o STJ, disse, rindo, que, até aquele momento, havia sido a melhor experiência de sua vida profissional. Além de gostar das pessoas pela receptividade e pela disposição delas em lhe ensinar, a jornada de quatro horas de estágio era um fator muito importante.

Eu encarava como se eu aproveitasse melhor o tempo. Tanto o tempo trabalhado, quatro horas, como o meu tempo fora do estágio. A sala de aula, você fixa muito melhor, você tem uma absorção melhor do conteúdo porque você tem mais tempo pra estudar o conteúdo que é dado em sala, como o conteúdo que você olha no estágio, e como o seu tempo de descanso próprio mesmo. Você tem mais tempo pra fazer, realizar as suas tarefas diárias, isto é... sei lá, sua higiene pessoal, coisas do gênero. Dormir. Ou então comer. E isso tudo influencia. É como eu encaro a vida, eu acho.

Começou o estágio desde que trocou o antigo curso pelo curso do direito. Segundo ela, não havia oportunidades de estágio no curso de relações internacionais. Conta, entusiasmada, que, quando ingressou no direito, havia muitas e muitas ofertas de estágio. *“Quem reclama, “ah, não tem estágio em direito”, é porque não procurou”*. Fala sobre a

facilidade que a instituição oferece para a troca de curso, considerando o aproveitamento de matérias. Disse que foi muito prático ingressar no curso de direito. Ao perguntá-la se conhecia outros (as) colegas que haviam feito a troca, afirmou, rindo, que muitas pessoas do curso de relações internacionais trocam pelo direito. “*Poucos fazem o contrário*”.

Flor de Lótus ainda tem dúvidas se fez uma boa escolha em relação à troca pelo curso de direito. Acredita, contudo, que sairá desse curso uma boa profissional.

E em comparação a outras pessoas que a gente vê no mercado, eu acredito que eu estou bem. Se eu não estou em algo que o mercado quer, eu estou num patamar um pouco até superior. Então, eu estou bem satisfeita. Mas eu não sei te falar se eu fiz a escolha certa. Porque eu não... não é como se eu tivesse largado mão do curso de relações internacionais. Eu tenho ciência de que é aquele curso que eu quero. Eu seria realizada depois que eu concluir o meu curso de relações internacionais.

Sobre os pontos negativos do curso de direito, ela tece críticas. Diz que gostaria de desenvolver o senso crítico. Diferente do que percebia na abordagem do curso de relações internacionais, ela se mostra incomodada com o conhecimento separado por “*gavetinhas*”.

No curso de direito, eu tenho a sensação de que nós temos tudo gavetinhas, sabe? Você tem a gavetinha do direito empresarial, você tem a gavetinha do direito comercial. E nada... são muitas poucas as matérias que você consegue ver a relação mesmo, de todas elas. Você vê, claro, a do processo civil com o civil, a do processo Penal com penal. Mas e do processo trabalhista com o consumerista, com o comercial, empresarial. Por exemplo, agora eu estou num tópico especial, chamado contratos empresariais, que é uma mistura. Aí sim você vê a miscelânea de coisas, e de conceitos, que... você precisa ter um embasamento muito forte pra você conseguir entender o que o professor está falando. É uma das críticas que eu tenho em relação ao nosso curso. Que é tudo muito gavetinha. Muito separado. E a cobrança da matéria também é muito separada. Da mesma forma que ela é dada na sala de aula. E aí, o que eu gostaria de poder, assim, conseguir... não que eu não consiga, eu consigo, com esforço a gente consegue... de fazer esse...essa costurinha no curso todo, sabe? Porque é importante. E muito. (risos).

Sobre outros (as) colegas compartilharem dessa mesma visão, respondeu que grande parte dos estudantes está voltados para o concurso público e não para o mercado da advocacia, consultoria e assessoramento jurídico.

Então é aquele concursado de plantão, sabe? Mas que quer o bacharelado em direito, porque é título. Basicamente. (...) Então, muitas vezes, a pessoa está aqui, acha que a matéria de empresarial ela não é tão importante quanto à matéria de constitucional. Ou como a matéria de administrativo. Que são as matérias que caem na maioria dos concursos. Então muitas vezes a pessoa não acha isso viável, interessante, ou não tem interesse em um curso mais complexo, mais desenvolvido. Sabe?.

Ao falar sobre suas ideias, ela gesticula, move-se na cadeira e se empolga. Interpreta situações vividas fazendo diferentes expressões faciais e variadas modulações de tom e de volume de sua voz. Uma característica bastante marcante de sua fala é a frequência com que se questiona. Faz perguntas a si mesma e desenvolve suas ideias a partir dessas indagações pessoais. Acreditando que está sendo pouco objetiva e fugindo do foco, ela tenta retomar com objetividade as suas respostas. Numa das vezes, diz a si mesma “*tá, vamos lá. Focar*”. Parece estar preocupada em desenvolver suas ideias de forma lógica e com certo perfeccionismo. Noutros momentos, testa o canal da linguagem comigo, como se estivesse conversando e não participando de uma entrevista. Em diferentes ocasiões da entrevista, Flor de Lótus volta a falar de sua mãe, pai e suas duas irmãs, uma bióloga e outra psicóloga.

Quando lhe perguntei “o que são direitos humanos?”, ela me respondeu que não saberia falar de forma mais científica, pois ainda não cursou essa disciplina na graduação. Resolveu escolher outras duas disciplinas optativas, que eram mais voltadas ao tema de sua monografia. Afirma, entretanto, que ainda quer se matricular na disciplina de direitos humanos porque é algo que a interessa.

Reflexiva, afirma que os direitos humanos são “*direitos fundamentais da pessoa. São direitos básicos para a pessoa, como ser humano*”. Menciona a FAO, lembrando os objetivos da instituição para esse século em relação ao acesso à água potável e à comida. Mostra familiaridade e interesse com esse assunto. Fala sobre a má distribuição de recursos. É a doença do século, diz. Menciona o direito à água, à moradia, a ter assistência médica. Para ela, esses são os direitos básicos. “*É o que faz uma pessoa humana, sabe? Do que que uma pessoa precisa pra ser humana?*”.

Flor de Lótus afirma que os costumes poderão proporcionar que a sociedade tenha diferentes formas de enxergar esses direitos básicos. Contextualiza o continente asiático, em especial o Japão. Segundo ela, para os japoneses, a ideia de que o trabalho dignifica o homem é levada ao extremo.

Tanto que dormir em trabalho é bem visto. O que aqui, é o contrário. Assim, ok, a questão do trabalho dignifica o homem, é uma máxima também da nossa sociedade. Não sendo praticada, mas é umas máximas da nossa sociedade. Pelo menos de onde eu venho é. Mas dormir no trabalho, nunca será bem visto. Então isso varia de costume pra costume, de local pra local. Então o que uma sociedade vê como básico pra que a pessoa seja considerada uma pessoa? Pra que seja vista como um ser humano. Como um igual. Sabe?

Perguntei a ela se já havia ido ao Japão. Disse que não, que só iria como turista. Acredita que é uma sociedade muito difícil e muito diferente da brasileira. “*E eu... eu, certamente, teria dificuldade de adaptação. Com certeza*” (risos). Flor de Lótus fala, entusiasmada, sobre a missão dos direitos humanos. Os aspectos biológicos, fisiológicos morfológicos, bem como as ideias de humanidade e igualdade de conceitos básicos em nível internacional e global são presentes em sua fala.

Acho que [...] estabelecer parâmetros para que... não tentando criar um conceito, mas de alguma forma, estabelecer parâmetros pra que todas as pessoas, todos os seres humanos, ser humano como ser humano mesmo, biologicamente falando, ser humano, sejam tratadas de forma, basicamente, igual. Sabe? De ter os mesmos direitos básicos, de ter acesso de... assim, acesso a coisas que nós consideramos como básicas, mas que em outras sociedades são consideradas luxo, sabe? Igualar isso. Isso deveria ser uma missão dos direitos humanos. A questão de... preconceito, tipo, algo puramente biológico, tem que exterminar isso. Ok, isso é a minha opinião, mas eu acredito que também seja uma busca dos direitos humanos. Por que, por que uma pessoa... por que que entre os africanos, os albinos são considerados, sei lá, iguaria? Ou coisas assim. Sabe? Isso são aspectos biológicos, fisiológicos, morfológicos. Mas que não deixa... não descaracterizam aquela pessoa de ser humano. Ela continua sendo. Ok, nós poderíamos também entrar em uma coisa... na concepção de humanidade. Mas eu acredito que isso é outra discussão. Ah... daí a missão seria isso. Ter conceitos básicos, fundamentais, e igualar eles de um... a um nível internacional, um nível global. Eu estou falando muito alto?

Volta a falar sobre a questão da falta de água, que deve ser potável, e de comida, que deve ser “*comestível*”. Afirma que há comida e água para todos, mas que motivos econômicos limitam seu acesso. Conta que são coisas que a chocam e mexem muito com ela.

Mas eu tenho dificuldade de conceber como que fica a... a pessoa que não tem acesso a isso, porque está sendo limitada. Porque o recurso não chega aonde deveria chegar. Porque a água existe pra todo mundo. Sabe? E eu tenho... eu tenho uma revolta com esse tipo de coisa. (aumenta o tom de sua voz). Mas você viu a dificuldade de confeccionar uma ideia. (ri de forma

irônica) Eu tenho uma revolta com isso. Porque ela existe pra todo mundo. (aumenta o tom de sua voz). Assim como a comida, existe pra todo mundo.

Flor de Lótus desenvolve muitas ideias sobre isso. Suas falas refletem um misto de entusiasmo e indignação. Ela demonstrar ter conhecimento sobre esse tema, além de reiterar o quanto gosta e se preocupa com essa questão. Disse que seria esse o tema de sua monografia e que trabalharia com os aspectos econômicos que envolvem a distribuição de água. Por causa do tempo e da complexidade sobre o tema, que envolvia conhecer a legislação que não é discutida na graduação, sua professora sugeriu que trabalhasse outro tema. Seu novo tema era arbitragem comercial.

Ao finalizar uma longa fala sobre os principais violadores dos direitos humanos no Brasil, Flor de Lótus disse rindo: “*Super filosófico, né?*”. Entusiasmada, disse que seu professor de filosofia da graduação iria amar essas discussões. Ela parecia orgulhosa de si por estar fazendo essas reflexões. Disse que se identificava e gostava muito de filosofia.

A entrevista com Flor de Lótus teve duração de 3h05min. Foi a entrevista mais longa da pesquisa de campo, ultrapassando, inclusive, a duração do grupo focal. Tive a impressão de que ela estava apreciando muito falar sobre os temas do roteiro. Parecia se orgulhar das próprias articulações que fazia. Em mais de uma ocasião, ela não só testava o canal, mas chegou a me fazer perguntas. Queria dialogar e interagir comigo. Talvez, estivesse esquecido, por alguns instantes, que estava numa entrevista. Perguntou-me, inclusive, se eu estava achando que ela falava muito e/ou se estava sendo muito confusa em suas ideias. Educadamente, expliquei a ela que eu não poderia falar sobre isso para não interferir em suas respostas. Disse que não se preocupasse porque eu gostaria de ouvi-la. Finalizada a entrevista, trocamos agradecimentos. Foi amável e parecia estar satisfeita e contente. Acredito que só não iniciamos uma conversa naquele momento porque a instituição já estava fechando.

5.8.1.8 *Sálvia, Clívia, Vinca, Lupino e Lírio*

O grupo focal ocorreu no dia 6,12,2016. O período de provas já havia passado e a instituição já iniciava as férias letivas. Poucos estudantes circulavam pelo prédio do curso de direito naquele dia. Não fosse pela atenção e gentileza de Lírio, que tomou a iniciativa de

incentivar a participação de seus colegas via *Whatsapp*, a realização do grupo focal não teria sido possível.

Inicialmente, a realização do grupo focal ocorreria com cinco estudantes do 9º semestre que conheci na disciplina de direitos humanos. Com a autorização de todas, peguei seus contatos e criei um grupo de *Whatsapp* para definirmos a melhor data e hora para todas. Durante uma semana e meia de tentativas para estabelecer uma data, apenas duas estudantes haviam confirmado. Duas outras não sabiam se poderiam. Ainda havia uma estudante que não se manifestava. Preocupada com a proximidade das férias, resolvi encontrá-las pessoalmente no dia 8.11.2016, mesmo dia em que conheci Flor de Lótus. Em razão de um trabalho na turma naquele dia, a aula terminou quase Às 23hs. Enquanto aguardava a saída das estudantes, conversava com Flor de Lótus. Alguns minutos após o término da aula, as estudantes saíram da sala. Conversavam, com certa agitação, sobre a atividade de debates que haviam acabado de participar. Ao me aproximar do grupo, uma delas me disse, num tom bastante direito, que estava ocupada e que não podia conversar naquela hora. As demais estudantes estavam ao seu lado e também pareciam não ter interesse em conversar comigo. Resolvi, então, não iria mais insistir com essas estudantes.

Estava preocupada porque havia sido bastante difícil marcar 7 entrevistas individuais. Naquele momento, fiquei sem esperanças de conseguir reunir, de uma só vez, ao menos quatro estudantes para o grupo focal, sobretudo porque as férias já estavam próximas. Como última alternativa, resolvi conversar com uma pessoa conhecida, que havia cursado mestrado na mesma instituição. Por sua proximidade com um professor de lá, que também tinha grupo de pesquisa composto por estudantes de graduação, resolvi contatá-lo para saber se alguns dos estudantes poderiam e gostariam de participar do grupo focal. Por sorte, um dos estudantes, que tem bastante interesse por pesquisa, disse que gostaria de participar da experiência e que se prontificava de falar com outros colegas. Esse estudante era Lírio.

No dia do grupo focal, organizei uma das salas reservadas para a atividade. Enfileirei as cadeiras em formato de um círculo. Contava com a colaboração de um observador, bem como levei crachás para todos (a): estudantes, pesquisadora e observador. Nesse dia, utilizei dois gravadores extras, além de meu gravador tradicional. Todos os gravadores estavam distribuídos em pontos estratégicos da sala para melhor captar o som das falas. Levei também água, suco, balinhas, bombons, barras de cereais para deixar o ambiente o mais agradável para os (as) estudantes. Em razão do número de perguntas ser reduzido no grupo focal, resolvi elaborar um questionário, como técnica metodológica para a obtenção de dados

complementares às perguntas do roteiro. Acredito que foi uma boa escolha porque as perguntas desse questionário eram mais individuais e caso as fizesse no grupo focal, provavelmente, estenderia sobremaneira sua duração, engessando as dinâmicas da atividade.

Uma hora antes do grupo focal, começou uma forte chuva. Acabamos iniciando o grupo focal com quase meia hora de atraso. Sálvia foi a primeira a chegar. Depois Clívia, Vinca, Lírio e Lupino, respectivamente. Outro estudante que iria participar ainda não havia conseguido chegar à instituição. Expliquei a eles (as) sobre o TCLE, a confidencialidade e o objeto da pesquisa. Entreguei-lhes também o questionário.

Enquanto preenchiam os questionários, compostos de itens sobre dados socioeconômicos, familiares e formação no curso do direito, Sálvia e Clívia conversavam de um lado; Vinca e Lupino, de outro. Os assuntos eram variados. Lírio sentou-se ao meu lado e, mostrando estar mais concentrado, de cabeça baixa, respondia ao questionário. Num dos momentos, ele levantou sua cabeça e fez uma pergunta em voz alta para mim. Ele gostaria de saber o que deveria marcar na parte “cor/etnia”. Disse que não sabia se marcava branco, pardo ou negro. Sempre tem dúvidas quando chega nessa parte, oscilando entre as opções negro ou pardo. Respondi que era uma autodeclaração e que ele poderia escolher livremente. Logo em seguida, suas colegas Sálvia e Clívia, que estavam atentas à pergunta de Lírio, disseram, em tom de brincadeira, que ele não era negro. Todos os estudantes do grupo começaram a brincar com Lírio sobre isso. Ele disse que estava falando sério, apesar de parecer aceitar as brincadeiras dos colegas. Ao checar sua ficha, posteriormente, percebi que Lírio marcou a opção “pardo”.

Ainda na ocasião do preenchimento, alguns estudantes se sentiam confusos ao preencher a parte da escolaridade dos pais. Falaram que não sabiam a diferença entre especialização e mestrado/doutorado. Antes que eu falasse algo, Lírio tenta explicar as diferenças aos seus colegas. Ele diz, posteriormente, que seu pai havia finalizado o mestrado. Noutra oportunidade, os (as) estudantes brincam com Lírio novamente. Por algum motivo, relembram que seu pai é defensor público. O tom de brincadeira enaltecia o fato de Lírio ser filho de alguém que consideram com um cargo público de destaque.

Como já havia passado meia hora do início marcado do grupo focal, resolvi, em razão do horário e com a anuência de todos (as), iniciar as atividades. O outro estudante acabou não conseguindo ir ao nosso encontro.

Em relação aos dados em comum, Sálvia, Clívia, Vinca, Lírio e Lupino cursam pela, primeira vez, o ensino superior. Lupino está no 9º semestre. Os demais estudantes, iniciariam, em seguida, o 7º semestre, mas, alguns já haviam frequentado disciplinas do 8º para adiantar o curso. Reclamavam que, nos últimos semestres do curso, há muitas disciplinas a fazer e que, por isso, pretendiam se dedicar, com mais tempo, ao exame da OAB e à monografia. Iniciaram o curso no turno matutino, mas, atualmente, estão matriculados em disciplinas de diferentes turnos, sobretudo à noite.

Sálvia tem 19 anos. É a estudantes mais nova do grupo focal. É também a mais nova em relação a todos (as) os (as) demais estudantes que entrevistei individualmente nesta pesquisa. Clívia, Vinca e Lírio têm 20 anos; Lupino, 24 anos. Todos (as) possuem transporte próprio (carro/moto); realizam estágio remunerado, cuja remuneração é de até 3 salários mínimos; estudaram, no ensino fundamental e médio, em escola particular. Não são dependentes financeiramente, apesar de realizarem estágio. Não frequentaram curso pré-vestibular. A exceção dos pais de Sálvia, que são separados, todos (as) os demais estudantes possuem pais que vivem juntos. As mães de Sálvia e Clívia são as responsáveis financeiras pela renda familiar. Todos os ascendentes diretos dos (as) estudantes possuem, ao menos, ensino superior. Alguns, possuem nível de escolaridade na modalidade de especialização e mestrado/doutorado. A mãe de Clívia, que tem mestrado/doutorado, é a única mulher que possui maior escolaridade que o pai.

No círculo do grupo focal, sentavam, à minha esquerda, Sálvia e Clívia. À frente, o observador; à minha direita, Lírio, Lupino e Vinco, respectivamente. As apresentações iniciaram com a fala de Sálvia. Ela, Lupino e, posteriormente, Lírio, seriam os estudantes que mais falariam em nosso encontro. Na primeira hora, percebi que Clívia se mostrava tímida, parecia preocupada em ver e digitar em seu celular. Após algumas tentativas de fazê-la participar mais, ela deixou seu celular de lado e passou a interagir com seus colegas. Da metade da entrevista em diante, Clívia era a estudante que mais achava graça das falas de seus colegas. Em algumas ocasiões, gargalhava alto. Foram frequentes os momentos de risos entre todos (as) os (as) estudantes. Vinco e Lírio eram os únicos estudantes a utilizarem, naquela ocasião, vestimentas mais formais. Vestiam terno e gravata. Pareciam também falar e se sentar à cadeira demonstrando maior seriedade.

A experiência do grupo focal é, significativamente, diferente da dinâmica da entrevista individual. Diferente dessa última, precisei ficar atenta para não haver monopolização de falas e, principalmente, para que as conversas não fugissem

completamente ao tema. Em algumas ocasiões, isso aconteceu, o que demandou que eu redirecionasse o assunto. As conversas entre eles fluíam com espontaneidade. Falavam sobre circunstâncias que haviam presenciado ou ouvido falar sobre professores (as) na instituição; sobre suas experiências no estágio; sobre o contexto político atual, principalmente de decisões de magistrados do poder judiciário, e também travavam discussões polêmicas sobre temas afetos aos direitos humanos.

Em situações pontuais, discutiam entre si sobre o sentido e alcance de minhas perguntas; uns redicionavam as respostas de outros colegas, dizendo algo como “*ela* (referindo-se a mim) *não tá perguntando isso*”, “*não vamos voltar nisso, né*”, “*não, não vamo generaliza, ne galera*”, “*gente, para de falar nome*” (referindo-se aos nomes de diversos professores que os estudantes comentavam e avaliavam negativamente), etc.. Em regra, era Sálvia quem fazia essas ponderações aos colegas. Sobre os nomes de professores (as), percebi que os estudantes do sexo masculino os mencionavam com mais naturalidade que Sálvia e Clívia. Em um caso apenas, senti que todos (as) preservaram o nome de um professor que exerce cargo de destaque na magistratura brasileira. Quando Sálvia alertou aos colegas sobre não falar nomes, logo emendei que não se preocupassem, pois todos os nomes ali mencionados estariam sob sigilo. Depois desse momento, continuaram falando de nomes de professores (as), sobretudo em relação de experiências que consideraram negativas.

Além de direcionar as conversas em torno das perguntas de meu roteiro, houve liberdade para que eles (as) também desenvolvessem outras ideias juntos. Uma das dificuldades dessa experiência foi manter a organização de falas para que não houvesse sobreposição de conversas. Apesar de tentar gerenciar essa dinâmica, bem como de utilizar diferentes gravadores e contar com a ajuda de um observador, infelizmente, alguns trechos das falas não puderam ser transcritos por causa das falas simultâneas. No entanto, ainda que isso tenha ocorrido, o entusiasmo dos integrantes em relação à dinâmica do grupo focal, ainda que com falas interpoladas, revelou entrosamento e troca de ideias bastante interessantes. Ao final, todos estavam envolvidos e participaram dos temas ensejados pelo roteiro. Acredito que o grupo focal foi exitoso e permitiu uma interação equilibrada e espontânea dos integrantes. Defino exitosa a experiência porque, não só existiu uma valiosa interação entre todos os estudantes, como também, permitiu a verificação, com maior clareza, dos dissensos existentes entre os estudantes, o que será analisado mais detalhadamente nas etapas a seguir.

Das estudantes do sexo feminino, foi Sálvia quem mais desenvolveu suas ideias. Suas reflexões eram mais longas que as de Clívia. Sentia-se à vontade para interromper e,

também, divergir, de forma mais incisiva e firme, de algumas ideias lançadas por Vinco e, principalmente, Lupino. Ao invés de nomes, Sálvia se utilizava com frequência de apelidos, em tom amigável, para se referir aos colegas Lírio e Lupino. Parecia que representar o lado feminino do grupo focal, o que foi possível verificar quando ela trouxe algumas ideias sobre o feminismo. A esse respeito, trouxe experiências do grupo de pesquisa que participa. Conta aos colegas que ela e outros estudantes desse projeto de extensão fizeram uma pesquisa nos jornais para identificar notícias de conteúdo machista em relação às violências cometidas contra mulheres, inclusive a sexual. Fala, mostrando indignação, que muitas notícias que veiculam os casos de estupros de mulheres deixam nas entrelinhas que a mulher tem alguma culpa por isso, seja por suas vestimentas, seja por andar sozinha. “*Você pega manchete de jornal, nenhuma é assim, ‘mulher é estuprada’, é ‘mulher andando sozinha pra casa é estuprada’*”. Essas falas foram resultado de um momento de debates entre os estudantes, na qual Sálvia se contrapunha algumas das ideias de Lupino. No início da entrevista, Sálvia tomava a iniciativa de responder às perguntas em primeiro lugar. Lírio, não falou tanto no início, mas, após a metade da entrevista, desenvolveu falas bastante longas e fundamentadas comparativamente aos demais colegas.

Do sexo masculino, era Lupino quem fazia mais uso de sua fala, até Lírio começar a participar com mais frequência. Lírio mostrava ter uma visão teórica bem mais aprofundada que os demais colegas. Falava de filmes, documentários e livros que leu, inclusive na disciplina de criminologia. Num dos momentos em que todos falavam sobre descriminalização de drogas, Lírio explica aos colegas, com minuciosos detalhes, sobre o documentário estadunidense chamado “*Decima Terceira Emenda*”, quanto à criminalização de negros, ao trabalho escravo nas penitenciárias e à imagem negativa propositalmente construída em relação a negros e latinos. Fala também do livro de Howard Becker, *Outsiders*, explicando aos colegas sobre os interesses econômicos que envolviam a criminalização do uso da maconha. “*Foi um lobby de alguém, no livro ele chama de cruzadas morais, ele fala que existem dois tipos de cruzada, seriam os criadores de regra*”. Parece gostar de falar com profundidade os temas, especialmente de direito penal. Disse ter gostado do curso desde o início, inclusive das disciplinas de introdução ao direito e sociologia. Lembra com detalhes de algumas explicações de seus professores do primeiro semestre, principalmente do professor de sociologia. Comenta, duas vezes, que tem colegas que estudam na UnB. Compara a sua vivência naquela instituição em relação à de seus colegas. Percebi que suas falas, em alguns

momentos, deixavam alguns colegas brevemente emudecidos, sobretudo Lupino. Os dois pareciam divergir em muitos temas.

Já na primeira parte da entrevista, Lupino conta que é um dos representantes estudantis da instituição. Fala sobre isso demonstrando orgulho por sua função. Sálvia emenda sua fala, afirmando que, antes da chapa de Lupino ter vencido, os estudantes mal sabiam que existia DCE na instituição. Falam sobre a alta verba destinada ao DCE, criticam a gestão anterior. Novamente, ele parece se sentir orgulhoso com as falas da colega. Em momentos posteriores, afirma o quanto a representação estudantil é importante pra ele, sobretudo porque tem pretensão de seguir a carreira política. Antes do curso de direito, ele pensava em fazer ciência política. Seus pais são da área do direito e da política. Numa das ocasiões, quando falavam sobre a maioria penal, Lupino diz que “*em questão de presidiários eu sou meio babaca*”. Em seguida, Vinco brinca com ele, dizendo que seu ídolo é o Bolsonaro. Lupino, responde, em tom de riso, “*não. Em alguns pontos*”. Num dos momentos, ele diz que é da direita. Quando Clívia falava sobre a dificuldade que tinha ao conversar com seu avô sobre o “*período*” militar e por suas posições drásticas, Lupino, de imediato, comenta “*ah, meu avô. Meu avô, ele é general, mas ele é bem boa de conversar, ele é bem.... ele é bem de boa, assim. Às vezes eu acho que ele é mais tranquilo que eu*”. Quando lhes perguntei “quem são os principais protetores de direitos humanos na sociedade”, Lírio, em tom de brincadeira com Lupino, diz “*Sérgio Moro. Nosso herói*”. Lupino retruca imediatamente, “*não só falo como afirmo*”.

Entre os temas mais desenvolvidos no grupo focal, tem-se a (tentativa) de definir o que é um (a) bom professor (a), sobre o grupo de *Facebook* que os estudantes da instituição possuem. Alguns demonstram desconfiança dos critérios de outros colegas utilizam para comentar e avaliar os (as) professores (as). Sálvia, Clívia e Lírio concordam que há muitas más avaliações a alguns professores sem fundamento razoável. “*Só que, assim, como é grupo de Facebook, é muito comentário tipo, ‘ah, a prova é difícil’*”. Lupino acha graça dos comentários dos três colegas quando disseram que não buscavam professores com prova fácil, que preferiam um bom professor e que confiavam na opinião de colegas que gostam de estudar. “*É bonitinha essa inocência do início, assim, de querer pegar professor*”, diz Lupino. Sálvia logo retruca, dizendo que já iriam para o 7º semestre e que isso não era início do curso. A influência da família na escolha do curso também foi objeto de longas conversas, bem como a sua respectiva influência em assuntos que envolvem questões de direitos

humanos. Falam sobre o *status* de fazer o curso de direito e pontuam, também, algumas experiências negativas com professores.

A descriminalização do uso da maconha, a maioria penal, bem como a discussão veiculada num dos programas da Rede Globo, sobre salvar um policial ferido ou um traficante gravemente ferido foram assuntos bastante discutidos pelos estudantes. Além disso, o aborto e a violência sexual cometidas contra mulheres e homossexuais foram temas em que houve uma forte divergência entre eles. De um lado, Sálvia e Clívia, defendendo a descriminalização do aborto; de outro, Lupino, em sentido contrário. Lírio e Vinco levantavam outras indagações, ora divergindo, ora convergindo com Sálvia e Clívia, mas, em geral, acabavam mais por discordar de Lupino que aderir à sua visão.

O sistemas de cotas para negros foi outro assunto polêmico. Essa discussão surgiu quando perguntei aos estudantes quais os temas de direitos humanos eles (as) não gostavam. Em seguida, Lupino comenta “*cotas, eu acho que...assim...*”. Clívia, logo emenda que não gostava de cotas para negros, apesar de aceitar o outro tipo de cotas, àquelas destinadas aos estudantes do ensino público. Assim que Clívia disse ser contra, Lupino afirma, com ênfase, que é contra também. Vinco ressalta que as cotas do ensino público são as sociais e que, em relação a essas, ele concorda. Sálvia também diz que não concorda com cotas para negros. Apesar de Lírio ter afirmado que não tinha uma opinião fechada sobre isso, disse que poderia defender os dois lados, levantando alguns contrapontos às ideias dos colegas. Menciona, como exemplo, a questão da baixa representatividade de negros no STF. Diz que as cotas poderiam se uma forma de equilibrar essa situação. Quando Vinco lhe pergunta se essas cotas não gerariam preconceito, Lírio diz, em tom mais agitado, “*calma, eu falei, eu não sei, não sei. Eu não sei, eu não tenho opinião*”.

O grupo focal teve duração de 2h59min. Agradei aos (às) estudantes pela atenção e tempo dispendidos. Todos (as) agradecem pela experiência. Sálvia disse, em tom de brincadeira, que iria desfazer a amizade com Lupino. Ela se referia às discussões que tiveram em razão de suas ideias divergentes sobre o aborto. Vinco e Lupino despedem-se dos colegas e, rapidamente, saem juntos da sala. Sálvia, Clívia e Lírio aproximam-se de mim e agradecem, novamente, pela experiência, dizendo ter gostado de participar da pesquisa.

5.8.2 Entrevista com o coordenador do curso de direito

No dia 12.04.2016, fui ao encontro do coordenador do curso de direito para conversar com ele sobre a possibilidade de realizar a pesquisa naquele espaço. Enquanto aguardava sentada em uma das cadeiras da secretaria da coordenação, observei entradas e saídas de estudantes, professores e funcionários, que estavam resolvendo questões administrativas. Ao ser chamada, fui encaminhada à sala do coordenador. Na sala, havia outro professor da instituição que acompanhava a nossa conversa e que parecia estar aguardando para conversar com ele.

Assim que me apresentei ao coordenador, expliquei-lhe sobre o meu objeto de pesquisa, a questão da confidencialidade e as técnicas metodológicas que pretendia realizar. a exemplo das entrevistas semiestruturadas e da observação participante em sala de aula. Apresentei, também, o meu projeto de pesquisa e expliquei, naquela oportunidade, que ainda iria ser avaliada na banca de qualificação. O coordenador folheou algumas páginas, leu, rapidamente, a parte que trata sobre o problema, a hipótese e os objetivos da pesquisa. Em seguida, disse que eu poderia fazer a pesquisa na instituição. Na ocasião, indicou muitas obras sobre o ensino jurídico, disse também que escrevia alguns artigos sobre o assunto. Compartilhou sua preocupação sobre a ficção dos estudantes, e também de bons professores que por ali tinham passado, quanto ao serviço público como única alternativa do profissional do direito. Foi muito receptivo, demonstrou conhecer com profundidade e ter bastante experiência/vivência com o tema do ensino jurídico. Ao final de nossa conversa, o Coordenador pediu-me que, antes que eu ingressasse em campo, informasse à secretaria para que os funcionários e também os seguranças do *campus* tivessem ciência de que eu transitava por lá para fazer a pesquisa (o que foi feito em 7.10.2016, vide item 5.5).

A entrevista com o Coordenador ocorreu no dia 24.11.2016. Em sua sala, uma professora, que também faz parte da coordenação, acompanhava nossa conversa. De início, agradei pela abertura e a receptividade dos funcionários e professores em relação a minha presença na instituição. Falei sobre meu projeto, que já havia sido aprovado em banca de qualificação, e também sobre as técnicas metodológicas que eu havia utilizado na pesquisa de campo, além do número de estudantes que eu havia entrevistado. Mostrei-lhe, novamente, o meu projeto de pesquisa e ressaltai a questão da confidencialidade em relação ao nome da instituição e de todos os estudantes e professores envolvidos no estudo.

Ao iniciarmos a entrevista, o Coordenador contou sobre sua trajetória acadêmica. Na década de 1990, formou-se em direito em uma universidade privada de outro Estado da Federação. Em seguida, concluiu duas especializações em duas áreas diferentes do direito, constitucional e penal. O mestrado e o doutorado, por sua vez, foram realizados em universidade pública federal fora do DF, no departamento de filosofia e teoria geral do direito. Realizou pós-doutorado fora do país cujo tema de pesquisa está situado na filosofia do direito. Ao perguntá-lo sobre os artigos científicos que escreve sobre o ensino jurídico, respondeu que desenvolve reflexões acerca do tema há 21 anos. Coordena dois grupos de pesquisa, um sobre hermenêutica e direito constitucional; o outro, sobre políticas públicas.

A respeito de seu ingresso como professor no curso de direito, disse que sempre teve vocação para ser professor. Esse interesse surgiu quando iniciou seus estudos em sociologia jurídica, ocasião em que acompanhou seu professor nas aulas da universidade em que concluiu seu mestrado e doutorado. *“Por vocação, eu sabia que ia ser professor”*. No terceiro ano de sua faculdade, resolveu abrir um escritório de advocacia com sua esposa na época. Apesar do contato com duas atividades diferentes, afirma que, cada vez mais, fortalecia sua convicção de que iria estar em sala de aula para o resto de sua vida.

Exerce a advocacia desde que formou. Já atuou em órgãos públicos e outras entidades. É coordenador do curso de direito da instituição há 8 anos. Sobre a missão do curso de direito, respondeu-me que há duas possibilidades para pensar a formação dos estudantes. A primeira se volta à preparação do estudante para a segmentação de uma carreira profissional; a segunda contempla um curso mais generalista e que prepare aquele estudante, que ainda não definiu uma carreira específica, para seguir qualquer carreira. Tecendo comparação entre diferentes instituições do país, entende que é difícil pensar numa segmentação de carreira *a priori* naquela instituição por causa do significativo número de estudantes com diferentes preferências. Enfatiza que o curso da instituição busca formar o profissional tanto do ponto de vista ético, quanto do técnico, para que o estudante seja um profissional qualificado e capacitado para desenvolver habilidades e competências em diversos tipos de carreiras, as jurídicas, as burocráticas, etc.

Portanto, a nossa pretensão em termos globais é formar um profissional que esteja habilitado a manejar os instrumentos, técnico operativo do direito, mas que tenha uma sólida percepção de implementação daquela pauta ética que a Constituição determina, né? Redução de desigualdades, (...) redução de pobreza, (...) aumento das condições de justiça, justiça social, justiça distributiva, etc., etc.

Em relação às conquistas do curso de direito na instituição, ressalta que o grande diferencial é formar um alto número de estudantes com excelência distinta das demais instituições. Lembra da recomendação da OAB sobre o curso; da preferência dos escritórios de advocacia aos estudantes da instituição; menciona profissionais da carreira jurídica e professores de destaque que são egressos daquele curso; mostra-se orgulhoso com a estrutura física do campus, a exemplo da biblioteca. Quanto aos desafios, o coordenador antecipa que sua fala será global.

O desafio do curso de direito é compatibilizar a pretensão dos professores de formação de alunos que sejam críticos, que sejam agentes de transformação social, que digamos, se engajem numa pauta de... transformação dessa iniquidade que a gente vê no cotidiano da nossa sociedade... e, ao mesmo tempo, a perspectiva talvez até, sobretudo dos pais, eh... que os incentivam a fazer o curso de direito, de que eles vão se formar e fazer um concurso e botar o burro na sombra, por assim dizer, né? Então assim, você tem um problema de... de percepção do que é qualidade no curso de direito. Por vezes você como professor, quando vai aplicar uma metodologia, digamos, a partir de problemas ou exemplos ou casos, tem dificuldade porque o aluno percebe como uma boa aula uma aula expositiva, sistemática, concatenada, monológica, que o professor está na frente ali ... quase que ditando o conteúdo e o aluno tá anotando ali e ...se preocupando com memorização e reprodução, antes do que com a questão de fazer uma discussão sobre aspecto moral, econômico, antropológico, sociológico, institucional de como é que as coisas têm que funcionar pro Brasil melhorar. Então assim, é difícil, nesse sentido, eu acho que é um desafio. E esse não é um desafio só do curso de direito (NOME), eu acho que é de todos os cursos, né?

Considerando os desafios mencionados pelo coordenador, perguntei-lhe qual proposta seria mais adequada para melhorar esse panorama. Ele destacou que, no curso, todos se empenham para trabalhar, sobretudo em disciplinas mais reflexivas, uma visão mais verticalizada e com diferentes metodologias, *“porque a metodologia não está dissociada da compreensão do objeto de ensino, né?”*. Afirma que é orientação da coordenação que os professores trabalhem as disciplinas sempre de forma contextualizadas em relação às demais disciplinas, considerando a contextualização com problemas e em relação à dimensão histórica do direito.

Comenta sobre um projeto desenvolvido na instituição que consistia em convidar estudantes com perfil de dedicação aos estudos para realizar uma formação integral com complementação de carga horária de seis horas semanais e outras horas de leitura. Esse projeto consistia em aulas com metodologias ativas sob responsabilidade de professores doutores de diferentes partes do Brasil. Surpreendentemente, afirma que não havia procura

pelo projeto, o que acabou por inviabilizar temporariamente sua oferta na instituição. Acredita que há resistência dos estudantes, bem como de seus pais em relação a esse tipo de formação. Ao perguntá-lo sobre como tinha conhecimento a respeito das influências dos pais, afirma que, em primeiro lugar, os estudantes queixavam-se que seus pais não queriam arcar com esse gasto, não obstante houvesse uma excelência do projeto e que seu valor não fosse representativo, considerando a capacidade financeira dos estudantes da instituição.

A segunda coisa é que como a atividade de alguma maneira, desarranja aquele mapa mental, aquela arquitetura mental do indivíduo que tá ali memorizando e reproduzindo, isso, para um tipo de verificação de conhecimento dessa natureza, acaba causando um impacto negativo, porque o aluno se desestimula a esse tipo de adestramento. E, por outro lado, se estimula sobremaneira em relação ao aspecto reflexivo do direito. E claro (...) porque, pra responder questões objetivas você tem que abrir mão de um questionamento mais intenso sobre o fenômeno jurídico, isso também era visto como de alguma maneira algo ameaçador pra formação dos seus filhos. Então assim, de novo, você tem condicionantes estruturais que... sobrepõem a relação, a dimensão professor/aluno em sala.

Ao falar sobre o crescimento dos cursos de direito no Brasil, pontua que existe um lado positivo e outro negativo. Quanto ao primeiro, relembra que, no Brasil, a mobilidade social se dá em razão do credenciamento que é obtido em razão da inserção profissional. A conclusão de um curso superior elevaria o nível de empregabilidade. Em relação ao aspecto negativo, entende que a expectativa quanto ao que seria uma formação adequada acaba, para alguns estudantes, não ocorrendo. Para o coordenador, essa expectativa poderia estar sendo frustrada em razão de o ensino superior ser um curso técnico. *“Talvez, é o caso da gente refletir. Isso é uma coisa que eu acho que a gente não reflète”*. Para exemplificar a questão, faz referência à abordagem de direitos humanos no curso de direito.

Quando você tem direitos humanos numa grade formativa em que você tem, depois, um concurso que pergunta objetivamente, “qual é o ano da declaração X dos direitos humanos”, “em que ano ela foi assinada”, os direitos humanos passam a ser inócuos né? Ou seja, passam a ser um tema inócuo, passa a ser uma disciplina inócua. Então, no fundo, não é o problema de você inserir um determinado tema, é você, de alguma maneira, como eu digo, reconfigurar esse mapa mental do indivíduo pra ele olhar o mundo de outra maneira.

(...) essas coisas só funcionam se as pessoas forem sensibilizadas a partir de outro tipo de estratégia metodológica. Então, trabalhar a criminologia, trabalhar questões de raça, trabalhar as questões de gênero, trabalhar numa perspectiva de memorização e reprodução, é mais do mesmo, não funciona,

da mesma maneira assim...E também trabalhar com direitos humanos de uma forma distanciada da realidade social também é um problema, né? Trabalhar com o mundo ideal e aí eu vou dar um exemplo do que eu estou dizendo. Quando você trabalha na perspectiva de internacionalização de direitos, de harmonização de normas sem olhar pro que tá acontecendo nos Estados Unidos e na Europa, você tá mistificando a realidade, né?(...) isso pode ser muito perigoso, pode ser pior do que não falar sobre isso, né?

Sobre a metodologia que considera importante no curso de direito, o coordenador entende que a aula expositiva, a exposição sistemática tem o seu lugar. Pondera, contudo, que não deve ser a única forma metodológica, por ser reducionista em relação ao próprio fenômeno jurídico. Acredita que as reflexões indutivas, trabalhadas a partir de problemas, e as metodologias ativas são um grande salto qualitativo no curso de direito. Relata, no entanto, que é difícil realizar algumas dessas atividades com salas com muitos estudantes. Trabalhar com análises de decisões para além da normatividade e legalidade, considerando o contexto histórico, político, social, econômico que as situações ocorrem são considerados bons exemplos pelo coordenador. Para ele, também não é possível trabalhar apenas com isso porque os estudantes ainda não tem maturidade psicológica, nem intelectual para lidar apenas com metodologias pouco estruturantes. Entende que os estudantes necessitam das duas coisas, abordagens dessa natureza, mas também com outras formas que os permitam perceber o fechamento da matéria, o que lhes dá conforto para dizerem a si próprios que entenderam o conteúdo.

O coordenador conta que ministra, atualmente, a disciplina de filosofia e que já lecionou direito do consumidor, introdução ao direito, filosofia do direito na instituição. Diz que acha ótimo de receber críticas, que incentivo isso e que realiza uma autoavaliação ao longo de sua disciplina. Afirma que os estudantes gostam de sua disciplina e que tenta motivar os estudantes ao máximo, também para que ganhem maturidade e autonomia. Quanto lhe perguntei se os estudantes mostravam postura crítica nas aulas, o coordenador diz que os estudantes respondem bem quando instados. Para ele, problema é que eles não são sensibilizados a agir com autonomia. Os pais teriam uma parcela de responsabilidade nesse sentido porque acabam por incentivar determinados comportamentos e expectativas que negam sua autonomia.

A entrevista durou 46 minutos. Como o coordenador estava com muitas atividades marcadas para o dia, precisei ser mais breve nessa entrevista que o usual. Contudo, o coordenador, que precisava participar de uma colação de grau logo em seguida, foi receptivo e se prontificou a responder outras perguntas se fosse preciso. Até essa data, eu já havia

realizado todas as entrevistas individuais com os estudantes e professoras. Aspecto muito interessante dessa entrevista é que a visão de gestor oferece elementos valiosos para a análise da pesquisa empírica.

5.8.3 Entrevista com a professora de direitos humanos

A entrevista com a professora da disciplina de direitos humanos ocorreu no dia 1.11.2016 em uma das salas de aula do prédio do curso de direito. Foi a segunda entrevista da pesquisa de campo, mas a primeira realizada com uma professora.

Assim que chegou, a professora se sentou, de forma descontraída, em uma das cadeiras. Iniciamos a entrevista com a explicação do meu objeto de pesquisa e a questão da confidencialidade. Expliquei que eu buscava refletir sobre as representações sociais do estudante de direito acerca de sua formação universitária e, para além das entrevistas realizadas com os (as) estudantes, a observância do cotidiano dos estudantes em sala de aula, juntamente com a entrevista com os (as) professores (as), iria me auxiliar a compreender melhor meu objeto de pesquisa.

Ao falar sobre sua trajetória acadêmica, a professora contou que está na instituição há mais de dez anos. Exerce cargo público e também é professora de outra instituição de ensino superior no âmbito do mestrado e do doutorado. Sua docência na pós-graduação se concentra na área da bioética. Trabalhou durante alguns anos em órgão do Executivo Federal em atividade que é centralmente voltada aos direitos humanos. Exerceu chefia nesse órgão, mas não durante todo o tempo que lá esteve. Possui graduação em direito numa universidade federal de outro Estado da federação. Prosseguiu para o mestrado em direito e, após, doutorado em ciências da saúde. Realizou pós-doutorado na Inglaterra, especificamente na área de direitos humanos.

Fala com entusiasmo que é professora há 24 anos. Tem 43 anos de idade. Já foi professora da disciplina de direitos humanos noutro curso da instituição, o de relações internacionais. Nessa instituição, atualmente, só é professora do curso de direito. É responsável pelas disciplinas de direitos humanos e direito civil. Foi também professora de introdução ao direito, metodologia da ciência, monografia e filosofia do direito. É coordenadora de um projeto de extensão na instituição na área de direitos humanos. Disse

que, nesse projeto de extensão, os estudantes desenvolvem projetos em três diferentes vertentes: saúde, moradia e educação em direitos humanos. Afirma que esta mais voltada aos projetos que versam sobre saúde em razão de seu objeto de estudo no doutorado. Ressalta que os projetos são desenvolvidos com foco na comunidade e que já desenvolvem atividades há três anos. Também participa de outros projetos de extensão na outra universidade que leciona.

Ao lhe perguntar o porquê iniciou a docência no ensino superior, relembra que sua mãe e seu pai são professores e que acabou sendo natural seguir essa mesma trajetória. Entende que era algo característico de sua família e que esse universo acadêmico era muito familiar. Assim que se formou no curso de direito, iniciou o mestrado. Tinha 24 anos de idade. Começou a docência durante o percurso do mestrado.

Sobre os pontos positivos na docência no curso de direito, acredita que pode contribuir socialmente ao formar operadores do direito. *“Isso é essencial pra uma sociedade democrática, você ter operadores do direito que pensem socialmente, pensem na coletividade”*. Afirma que, a princípio, essa seria uma grande contribuição. Contudo, mostra-se pessimista ao que ocorre na prática. Acredita que uma parte significativa dos estudantes não parece se importar com o que os professores falam em sala. Anteriormente, pensava que esse desinteresse podia estar relacionado à disciplina de direitos humanos.

Hoje, eu também leciono direito civil. Direito civil é uma matéria muito tradicional, mas eles têm o mesmo comportamento, tanto nos direitos humanos quanto em direito civil. Não muda, então, não é por causa da disciplina.

Disse que essa disciplina de direito civil é ministrada no terceiro semestre e que, mesmo assim, percebe que há desinteresse e pouco compromisso dos estudantes. Enfática, ressalta que não está generalizando, mas acredita que é uma significativa parcela. Afirma que são os estudantes interessados que lhe trazem felicidade. *“É nessa minoria que tem gente muito legal, muito boa, que isso te faz muito feliz (...) então você se apegando a essa minoria”*.

A respeito do crescimento de cursos de direito no Brasil, acredita que há uma falta de compromisso de algumas instituições com a formação dos estudantes de direito. Sobre o exame da OAB, diz que não percebe, atualmente, que os estudantes estejam tão preocupados com isso. Perguntei-lhe se os estudantes indagavam a ela, na disciplina de direitos humanos, sobre questões desse tema no exame da OAB, ela disse que não. *“Não, não perguntam”*.

Quanto às qualidades que os estudantes do direito deveriam possuir, a professora entende que o profissional do direito, diferentemente de algumas outras carreiras, deve se preocupar, em primeiro lugar, com a sociedade. *“Agora um profissional do direito que não se preocupa com o coletivo não tem... não faz sentido pra mim”*. No momento em que lhe perguntei sobre as metodologias utilizadas em sua disciplina de direitos humanos, ela responde de forma entusiasmada:

Então, isso é bem legal, porque eu tento fazer coisas diferentes. Eles sempre, eh... falam que eu sou uma das poucas professoras que faz coisas diferentes. (...) Então, eu faço trabalho em grupo, eu passo filmes... Faço julgamento simulado. Eu tento variar um pouco né?

Diz que sempre buscou fazer essas atividades desde o início de sua trajetória na docência. Entende que o profissional do direito deve ter as habilidades de saber falar, se colocar e debater. Para ela, essas diferentes metodologias são muito mais fáceis de serem utilizadas na disciplina de direitos humanos. Em outras disciplinas, como em direito civil e direito internacional público, por exemplo, é mais difícil fazer isso. *“Eu sempre tento, mas é difícil”*. Algumas vezes, diz se utilizar de uma estratégia: *“eu falo assim, “a cada filme que vocês verem e trouxerem uma resenha crítica, ganham 0,25”*. Perguntei a ela se sem esses pontos, os estudantes veriam os filmes; ela responde que não veriam. Sobre as metodologias que pensa serem mais interessantes para mobilizar os estudantes, ela responde:

Assim, o aluno do direito tem muita resistência, né? Aquilo que não seja tradicional. Então, ele não é um aluno muito aberto para coisas diferentes. Mas eu não saberia te dizer o que mobiliza mais. (...) Eu sei que eles gostam, depois que eles veem os filmes. Eles adoram, eles ficam comentando. Então, eu acho que é uma coisa que dá certo. Julgamento simulado também, eles gostaram muito. (...) Isso eles gostaram muito de fazer. Eu acho que, talvez, os dois, o julgamento e os filmes.

A professora acredita que tem um bom relacionamento com os estudantes e que eles gostam da disciplina de direitos humanos. Apesar de pontuar que não fala de uma maioria de estudantes, diz que alguns poucos parecem ter uma experiência transformadora. *“Traz um novo olhar pra eles que eles não conhecem”*. Segundo ela, tem aluno que chega totalmente desinteressado.

Que acha que direitos humanos é qualquer coisa e aí vê aquilo ali e abre um novo olhar pra ele entendeu? (...) E têm aqueles que já vão convencidos né? Que já são mais sensíveis pro tema. Têm muitos alunos também que já são assim. Estou falando mais desses que não eram sensíveis, porque os que já são não é tão transformador porque ele já pensava assim. Mas eu já tive cada experiência assim, de relato pessoal nas aulas, muito... Não, lindas, lindas. Teve uma... a gente fazia seminário, isso eu não faço mais. (...) Temático sobre violação dos direitos humanos, aí, uma vez, eu fiz sobre LGBT e a aluna no meio começou a chorar contando o relato dela de quando o pai dela descobriu que ela era lésbica pra turma inteira. Gente, e a gente? Olha só. (...) Teve uma outra, no semestre que eles estavam apresentando do caso do Vladimir Herzog e ela trabalhou na TV Cultura, conhecia as pessoas que m o Vladimir Herzog, então, ela falava com aquela emoção. Gente... isso é muito legal, eu acho isso muito legal. Uma outra do semestre passado que eu passei do Sérgio Vieira de Melo... que morreu lá em Bagdá? Ela tava lá quando ele morreu, a estudante. Ela era jornalista. E ela contando? Não, por isso que eu falo, não aguento, não são coisas muito legais?

Ressalta que uma minoria se mostra curiosa em relação à disciplina de direitos humanos e que uma parcela significativa dos estudantes não está interessada. Para ela, não apenas pelos direitos humanos, mas sim porque parecem não demonstrar interesse pelo curso. Perguntei a que ela atribuía isso.

Eu atribuo a uma coisa bem simples. O direito, ele tem carreiras jurídicas e que ganham bem, acima da média e que se criou um mito de que com o curso de direito você vai ter uma... profissionalmente, você vai conseguir se dar bem de alguma forma. (...) E aí muitos estudantes que fazem direito, eu sei porque eu já dei aula muito tempo pro primeiro semestre também, né? (...) muitos fazem porque os pais querem, muitos não sabem o quê que estão fazendo aqui, porque criou um mito que o direito é uma coisa que você vai se dar bem. Então, eu acho que a maioria que está aqui não queria estar aqui. Entendeu? Então, não está nem aí. Mas não é que não está nem aí pra direitos humanos, não está nem aí pra faculdade porque queria está fazendo outra coisa, não queria estar aqui.

A respeito de os estudantes de direito demonstrarem uma postura crítica em sala de aula, a professora entende que a maioria parece não demonstrar, sobretudo pela falta de interesse. Para ela, esses estudantes parecem não querer estar em sala. Conta que grande parte dos estudantes fica no computador e no celular e que acabam não prestando atenção à aula. Conversa com outras professoras sobre isso e ouve os mesmos relatos. Indaga se não é o fato de ser professora, enfatizando o gênero, ou se também está relacionada a sua postura em sala, que não é tão formal. Acredita que a postura mais formal é o perfil de professor que eles aprenderam a respeitar.

Mas eu acho que também tem disciplinas que eles se interessam mais, como família. São coisas que eles querem saber né? Acho que família chama... Eu acho que direito de família é o que mais chama atenção. (...) IED eles prestavam muita atenção porque era o primeiro semestre, então, eles tinham acabado de chegar à faculdade. Eles davam muito valor né?

Ao perguntar sobre quais temas trabalha em sala de aula, ela responde que, atualmente, não faz mais abordagens temáticas. Repete que não trabalha com temas mas que esses acabam vindo ao trabalhar com os estudantes sobre o Sistema Interamericano, o Sistema da ONU. Para ela, os direitos humanos na faculdade de direito devem ser centrados no direito. Compreende que há direitos humanos na antropologia e na sociologia, mas essa não deverá ser a abordagem a ser utilizada no curso de direito. *“Porque, pra mim, direitos humanos é uma coisa muito mais concreta, tem a ONU, tem a Corte. Eu tenho as decisões. (...)”*. Mostra-se contrária às abordagens de direitos humanos que são muito abstratas e que, para ela, contribui para reforçar o preconceito, no Brasil, contra os direitos humanos. Defende, novamente, que direitos humanos estão situados no direito e que sem o discurso técnico do direito não seria possível destruir esse preconceito em relação aos direitos humanos. *“É direito, tá previsto, tem artigo, tem Corte”*.

Conta que os estudantes se surpreendem quando ela fala para eles sobre as decisões da Corte, que há punições. *“Então é completamente equivocada essa visão de que direitos humanos são contra punição”*. Entende que essa é a melhor forma de surpreendê-los, fazendo-os compreender que direitos humanos não são contra punição. *“Eles não esperam porque eles têm essa visão de direitos humanos que é coisa de bandido”*. Ressalta que é supertécnica com os estudantes e que não concorda que os direitos humanos sejam compreendidos com base em teorias sociológicas. Pontua que sua experiência na Inglaterra lhe proporcionou uma concepção de direitos humanos altamente técnica, voltada para o estudo do Sistema Interamericano, africano, direito humanitário, dos refugiados, etc. Diz que é essa a abordagem que aprendeu e que entende ser mais adequada ao curso de direito.

Em relação aos temas de direitos humanos que acredita que os estudantes mais gostam, afirma que a questão do sistema prisional, violência contra a mulher e policial seriam os que despertam mais interesse entre eles. Acha que os temas referentes à questão indígena e, sobretudo, a rural, que é, segundo ela, um assunto proeminente no Sistema Interamericano, não despertam qualquer interesse nos estudantes. Diz ouvir dos estudantes falas variadas sobre os direitos humanos. Alguns dizem que não tem serventia; outros acham que é coisa de

bandido e “*E alguns falam bem*” (risos). Acredita que a visão negativa de direitos humanos muda, após as aulas da disciplina, para uma grande maioria.

Eu acho que muda. Muda, principalmente porque eles veem os casos do sistema e veem que em todos os casos da corte, a corte pede punição. Então, não tem como ser coisa de bandido se está pedindo pra punir.

A entrevista com a professora durou 51 minutos. Após agradecê-la pela participação na entrevista e pelo tempo dispendido, conversamos um pouco sobre o meu objeto de pesquisa e, em seguida, nos despedimos.

5.8.4 Entrevista com a professora de direito da criança e do adolescente

Diferentemente das demais experiências, essa entrevista ocorreu fora do *campus* da universidade. Em razão da disponibilidade da professora, fui ao seu encontro num órgão público aonde trabalha. Ao chegar a sua sala, fui recebida gentilmente pelos servidores públicos que ali estavam.

Nos primeiros momentos da entrevista, a professora disse que exerce cargo público em carreira jurídica privativa de bacharel em direito há mais de vinte anos. Iniciou a docência no curso de direito há 16 anos e leciona, desde então, disciplina do 10º semestre, cujo conteúdo central trata do direito da criança e do adolescente. Na mesma instituição, coordena projetos de extensão que articulam o conteúdo de sua disciplina com outros temas conexos, a exemplo da violência doméstica e do direito penal juvenil. É também professora de pós-graduação em outra instituição, cujo módulo trata da criança e do adolescente.

Sobre a divulgação dos projetos de extensão para os estudantes, pontua que a instituição promove chamadas públicas para todos os projetos em curso pelo site e também nas salas de aula. Em sua perspectiva, os estudantes se sentem empolgados com as oportunidades e acabam se inscrevendo em mais de um projeto. “*Aí quando ele observa a quantidade de ações de cada projeto, ele diz, “epa, vou ter que optar por um, que são muitas ações”*”.

Com entusiasmo, a professora conta sobre as oficinas, que fazem parte desses projetos, e que são realizadas noutras regiões administrativas de Brasília. Afirma que os estudantes de sua disciplina no 10º semestre mostram interesse em participar e apoiar o projeto de alguma forma, mas dizem não conseguir acompanhar todas as ações. Alguns deles, por conhecerem o conteúdo da disciplina, participam realizando palestras temáticas sobre o assunto. Há, ainda, a possibilidade que eles ingressem mesmo que o projeto esteja em curso. Estudantes de todos os semestres, do primeiro ao último semestre, participam das atividades. No entanto, a professora revela que é um desafio a questão do nivelamento de estudantes em razão do amadurecimento acadêmico. Percebe que os estudantes do início do curso tem mais dificuldade de caminhar na pesquisa, apesar de serem eles os estudantes que mais participam dos projetos de extensão.

Ao comentar sobre o perfil dos estudantes do final do curso do direito, relembra que as disciplinas desse período costumam ser complexas aos estudantes porque exigem o domínio de vários conteúdos distintos. É um grande desafio *“juntar todas essas disciplinas que foram trabalhadas em caixinhas”*. Acredita, entretanto, que o cotidiano de sua atividade profissional a auxilia para que consiga trabalhar exemplos de casos reais em sala, demonstrando aos estudantes que as questões jurídicas perpassam por diferentes temas.

Eu acho assim que tudo... isso é tudo fruto da filosofia positivista né? Essa fragmentação. Eu acho, se por um lado, ela tem sim alguns pontos positivos, não é? No sentido de você fazer com que o aluno mergulhe mais naquela disciplina. Ok. Mas tem que ter um momento que você junte as coisas. Então tem que chegar em algum momento do curso, que o trabalho do professor vai ser outro. (...) Que a gente conseguisse juntar tudo isso... como eu digo pros alunos, não é? O problema, ele não vem dizendo, "olha, eu sou o problema de direito civil, eu sou o problema...". Não, a pessoa vai aparecer no seu escritório ou vai aparecer na delegacia ou você, como juiz ou como membro do ministério público, a pessoa vem com um problema e você tem que ter ali habilidade e a competência pra observar aquele problema e enxergar cinco disciplinas ali, e de você ter é... essa visão e dar encaminhamento a partir dessa visão.

Para a professora, conhecer os problemas sociais do país e seus respectivos desafios é o aspecto mais importantes na constituição de um bom profissional do direito. Em sua visão, há uma distinção muito clara de perfil de magistrados em relação a isso. Os profissionais que conhecem os problemas sociais elaboram sentenças com possibilidade de cumprimento, fazendo com que o direito cumpra sua função social. Apesar de afirmar que determinadas

carreiras são elitizadas, como a magistratura e a promotoria, entende que há profissionais que tem ciência dos problemas sociais.

Narra que, em sua experiência profissional, muitos colegas recém-ingressos na carreira desconheciam esses problemas e que não conseguiam lidar com uma realidade que é diferente daquela veiculada na mídia. Para ela, quanto mais cedo os profissionais se depararem com esses problemas sociais, melhor. Defende que esse exercício deve ser feito desde a graduação e que a participação dos estudantes nos projetos de extensão são importantes nessa direção. Já na graduação, é possível observar uma diferença significativa entre os estudantes da graduação que participam e se envolvem em projetos de extensão daqueles que não participam.

Impressionante... é diferente o aluno da graduação, quando logo ele começa a se envolver com a pesquisa e com o projeto de extensão, a gente vai sentindo...o que vai ser mais adiante. Ali em sala de aula (...) você consegue detectar, se você pegar o currículo deles, você começa a ver quem participou de projetos de pesquisa, participou de projetos de extensão, dois projetos de extensão, dois... já escreveu artigo com professor tal, é diferente, completamente diferente.

Quando lhe perguntei como os projetos de extensão afetam os estudantes, a professora compartilha que muitos estudantes, inclusive os do primeiro semestre, ficam encantados com as atividades. Embora estejam no início do curso, os estudantes conversam com ela sobre o interesse em elaborar a monografia com temas trabalhados nos projetos. Acredita que a participação do projeto de extensão promove um despertar do estudante em diferentes aspectos.

Aí eu começo a passar várias referências, e eles vão lendo. De modo que esses meninos quando eles chegam lá na... no oitavo semestre, com um projetinho redondinho pra ser trabalhado, e isso é muito bom. E... há uma diferença também. Eu oriento monografia. Aluno que fez projeto de extensão, ele vem muito mais maduro pra pesquisa, ele vem apaixonado, é um tema que ele viu lá atrás, ele viu a necessidade da academia, eh... pesquisar, sabe? O tanto que é importante, assim seria a resposta da academia para a sociedade. Então seria uma grande sinergia, né? Entre a sociedade e os problemas sociais, né? É bem diferenciado mesmo. (...) E alguns já dizem, “não, eu quero ser professora, eu quero ser pesquisadora”. Isso é muito legal. Então é o despertar. (...) Quando a coisa começa a ficar aqui batendo na nossa cabeça, né? Aquelas interrogações, “epa, deixa eu pesquisar a respeito”. Então eu acho que é um despertar pra eles.

Recordando a última atividade do projeto de extensão que ela coordena, ocorrida na semana anterior à entrevista, a professora comenta, entusiasmada, sobre as duas oficinas realizadas em diferentes escolas do Riacho Fundo. A demanda havia sido feita pelas escolas ao projeto de extensão da instituição em razão das crianças apresentarem narrativas e sinais físicos de espancamento em casa. No caso, a proposta era pensar uma abordagem educativa para tratar a questão da violência dos pais em relação a seus filhos. Nessa experiência, a professora descreve como foi importante realizar uma oficina contando com o apoio de estudantes da psicologia. Pontuou, ainda, que as falas dos próprios estudantes de direito ressaltavam a importância de uma ação conjunta com outras áreas e do necessário diálogo do direito com outros saberes.

Sobre a possibilidade de diálogo interdisciplinar no âmbito do ensino do curso de direito, a professora entende ser tranquilamente possível. Quanto à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, afirma que não só é obrigação do docente, por ser um princípio previsto na Constituição, como também essa articulação de eixos facilita muito a aula. Embora entenda que essa postura docente ainda não seja dominante no ensino jurídico, conta que conhece outros professores que pensam como ela e que gostam de valorizar essa articulação de eixos e também de diferentes saberes. A esse respeito, compartilha entusiasmada que, para os próximos semestres, pretende realizar algumas aulas em conjunto com professores de diferentes disciplinas (direito econômico e políticas públicas) para refletir sobre o direito fundamental à saúde. Essa iniciativa de aproximar as diferentes disciplinas foi dos próprios estudantes.

E eu achei isso muito legal, sabe por quê? Porque foi a pedido dos alunos, porque o professor entra com a aula dele de direito econômico, depois eu entro, aí no dia seguinte eu entro primeiro e depois ele entra depois e eles começaram a ver essa aproximação entre o direito econômico e políticas públicas na área de criança e adolescente.

Para a professora, um dos pontos negativos do curso de direito atualmente é a dificuldade de se trabalhar com um pensamento sistêmico. Incluindo-se na fala, entende que todos estão presos numa fragmentação de conhecimento e que, ainda, não há um momento em que tais ideias se articulam. Em sua visão, a dificuldade da elaboração da monografia reflete exatamente essa ausência de um pensamento sistêmico. Acredita que os desafios a esse respeito também perpassam a postura do docente e a própria dificuldade que alguns professores têm de proporem atividades diferentes, que interligam eixos e diferentes temas do

direito. Apesar de dizer que os projetos de extensão conseguem dialogar com outros cursos, pontua que há uma maior dificuldade de diálogo no âmbito do ensino, seja com professores de outros cursos, seja com os próprios professores do curso de direito.

Quanto aos projetos de extensão da instituição, conta, com orgulho, que é o curso de direito, por intermédio dos professores que coordenam os projetos, que busca aproximação com outros cursos, a exemplo da administração, psicologia e comunicação. Descreve, no entanto, como é desafiador buscar essa aproximação com as demais áreas.

Então sempre há saída, né? Quem sai em busca de um diálogo é o direito. (...) Olha, o nosso projeto pedagógico prevê. Eh...eu acho também que se deve muito aos professores que estão à frente desses projetos de extensão. Do curso de direito. Que... pensam mais ou menos nessa linha, né? Que eu tô passando pra ti. Eh... e da necessidade, eu acho que o direito pelo menos (NOME DA INSTITUIÇÃO), começou a perceber que ele sozinho não vai fazer muita coisa, que se ele quer uma intervenção mais completa, há necessidade de, durante a graduação, ter uma proximidade com outras áreas. É bem legal isso. (...) difícil a gente receber algum convite de outro curso pra alguma coisa. Muito difícil.(...) E tudo isso é só assim, é um evento que a gente vai fazer, é um seminário sobre isso e outras áreas estão também. Em relação aos projetos de extensão, da mesma forma, nós montamos o projeto de extensão, aí começamos, “epa, aqui tem... tem espaço pra administração, tem espaço pra cá, espaço pra lá, então vamos fazer o convite, pra que eles tragam também e nos ajude a organizar esse projeto de extensão”. Mas com muita resistência ainda viu? Muita resistência. (...) Mas é impressionante como nós somos meio que... Meio distante, o pessoal quer distância. Eh... então é um desafio isso pra nós.

Em relação ao crescimento de cursos do direito no Brasil, a professora mostra-se preocupada com a questão da absorção de todos os estudantes ao mercado de trabalho. Devido a uma ideia de bom salário das carreiras jurídicas, acredita que há estudantes que se dedicam de forma insatisfatória no curso de direito, sendo a questão financeira, e também aprovação em concurso público, os únicos objetivos. Considera que o bom estudante do curso de direito deve gostar de estudar, ter disciplina nos estudos, embora entenda que são poucos estudantes lêem o suficiente. “*Um ou outro consegue fazer uma ligação e eu acho isso dez*” .

Na disciplina que ministra, gosta de trabalhar com estudo de caso e também com filmes. Em sua perspectiva, essas metodologias auxiliam a quebrar preconceitos e achismos iniciais sobre determinados temas sobre direito da criança e do adolescente. Ao trabalhar com um estudo de caso durante o semestre, estabelecendo comparações de respostas dos

estudantes dadas no início e no final desse período, a professora salienta que é possível ver que os próprios estudantes ficam satisfeitos com a mudança de visão sobre o mundo.

Eu acho legal estudo de caso pelo seguinte, quando você eh... eu começo sempre a minha disciplina... eles não conhecem, eles vêm cheios de preconceito, vem cheio de achismo na área do direito, “ah, eu fui criado assim, né? Minha mãe me criou assim, portanto eu acho que é isso que está correto, isso que a senhora tá falando aí não... não tem sentido pra mim”, né? Então sempre começo ou com filme ou eu começo com um caso e aí eles resolvem aquele caso dentro do nível de compreensão, o que eles entendem, a visão de mundo que eles têm, enfim. Nessa área de direito de criança e adolescente. Eles resolvem o caso, né? Aí depois quando chega no final do semestre, eu puxo novamente aquele caso, “vamos lá resolver”, “mas professora, esse foi aquele caso que a senhora passou no início”, “foi mas vocês vão resolver novamente ele”. E eu peço, fico com todos... todos os casos arquivadinhos... a primeira resposta e depois eu peço pra eles fazerem a comparação do caso... do que eles responderam no início, do que eles responderam no segundo momento, né? Nossa... eles mudam... olha, em relação à imputabilidade penal, em relação ao tipo de medida socioeducativa, em relação a espancamento de criança. Tudo, tudo que você possa... assédio sexual, tá? A mudança, eles sentem a mudança e eles ficam felizes e agradecem por terem mudado.

Embora utilize diferentes metodologias, a professora conta que alguns estudantes não se envolvem nas aulas. “*Por algum motivo eles não estão no curso de direito*”. Além de imaginar que alguns estudantes se sentiriam melhores em outros cursos, as questões pessoais vivenciadas por eles também contribuem para essa desconexão em sala de aula. Alguns compartilham com a professora sobre seus problemas em casa; outros, não dão satisfação. Tem um relacionamento aproximado com os estudantes e dialoga com eles por e-mail, Whatsapp, etc. Para ela, o relacionamento aproximado é fundamental, não apenas em sala, mas em todo lugar. Comenta que criou uma comissão em seu trabalho para prevenir problemas quanto à saúde mental e que essa preocupação se estende a todas as suas esferas, inclusive em sala de aula. “*E a minha relação com os alunos é relação de um ser humano que tá aqui e outros seres humanos aí*”. Ressalta, contudo, que essa aproximação não é comum entre os professores.

Durante suas aulas sobre direito da criança e do adolescente, percebe que os estudantes demonstram mais interesse sobre saúde e educação. A questão de gênero, no entanto, é reconhecida como o tema mais polêmico. Conta que, numa ocasião em que se discutiu sobre a orientação sexual do adolescente e a utilização de banheiros, houve polêmica entre estudantes. Entende que é uma discussão muito nova no âmbito da graduação e que

exige cuidado na abordagem. Outro tema com significativa repercussão em sua disciplina trata do adolescente em conflito com a lei, assunto bastante discutido entre os estudantes. Diz que existem algumas manifestações de estudantes preocupantes em sala de aula e que busca propor uma reflexão teórica e crítica sobre o assunto.

Pra mim é uma satisfação muito grande quando eu vejo algum aluno resistindo bastante...chegar no final e falar assim, "professora, valeu a pena sua disciplina. Porque eu tinha uma outra forma de pensar em relação à responsabilização de adolescentes. E mudei minha forma". Quer dizer, se conseguir isso em um que está resistente, tá muito bom.

A entrevista com a professora de direito da criança e do adolescente durou, aproximadamente, 1h42min. Ao final de nosso encontro, agradei pelo tempo, atenção e gentileza dispensadas pela professora. Em relação àquelas realizadas com os demais professores, foi a entrevista com maior duração.

5.8.5 Vivências em algumas aulas do 9º e 10º semestres do curso de direito

A proposta de observar as dinâmicas em sala de aula justifica-se pela necessidade de conhecer os contextos “de onde” e “sobre o que” falam os sujeitos desta pesquisa. Embora as vivências nesse espaço possam constituir um objeto de estudo próprio, o que, inclusive, demanda um tempo mais duradouro de observação, é importante ressaltar que não foi esse o objetivo desta pesquisa. Reitera-se, portanto, que a minha vivência em sala de aula privilegiará a contextualização dos dados obtidos nas entrevistas e no grupo focal.

A escolha das disciplinas do curso de direito em que realizei a observação participante foi feita considerando três diferentes recortes: a) pelo turno; b) por semestres específicos e c) por disciplinas cujo conteúdo acredito serem relacionadas aos direitos humanos. No período compreendido entre 17/10/2016 a 25/10/2016, participei de onze aulas, sendo todas elas do período noturno do 9º e 10º semestres. Também circulei entre diferentes turmas (A, B, C, etc.) desses dois semestres. Ao total, foram nove disciplinas diferentes, sendo que, em duas delas, direitos humanos e direito constitucional, participei mais de uma

vez. Entre as disciplinas escolhidas, duas são obrigatórias e sete são específicas¹⁰². É importante consignar que, para preservar a confidencialidade da instituição, escolhi por denominar as disciplinas segundo o conteúdo central de cada uma delas, o que pode ou não coincidir com a nomenclatura institucional. Para melhor visualização dessas informações e também das metodologias de ensino utilizadas em cada aula, tem-se a tabela abaixo.

TABELA 2 – DISCIPLINAS E METODOLOGIAS – 2017

DATA	HORÁRIO	SEMESTRE	DISCIPLINA POR CONTEÚDO	MODALIDADE DAS DISCIPLINAS	METODOLOGIAS DE ENSINO UTILIZADAS
17/10/2016	19h15min	9º	Direito ambiental	Específica	Aula expositiva (uso de quadro)
17/10/2016	21h00min	9º	Direitos humanos	Específica	Apresentação de trabalho em grupo
18/10/2016	19h15min	10º	Direito da criança e do adolescente	Específica	Aula expositiva (uso de datashow)
18/10/2016	21h00min	9º	Direitos humanos	Específica	Apresentação de trabalho em grupo
19/10/2016	19h15min	10º	Direito constitucional (professora substituta)	Obrigatória	Aula expositiva (uso de quadro)
19/10/2016	21h00min	10º	Direito constitucional	Obrigatória	Aula expositiva (uso de quadro)
21/10/2016	19h15min	10º	Ética profissional	Obrigatória	Aula expositiva (uso de quadro e exercícios com leitura conjunta de artigos do Estatuto da OAB)
24/10/2016	19h15min	10º	Direito processual penal/medicina legal	Específica	Aula expositiva (com uso de datashow)
24/10/2016	21h00min	10º	Direitos fundamentais	Específica	Aula expositiva (uso de quadro)
25/10/2016	19h15min	10º	Políticas públicas	Específica	Apresentação de trabalho individual
25/10/2016	21h00min	10º	Direito econômico	Específica	Aula expositiva (com uso de datashow)

Fonte: A autora.

¹⁰² As disciplinas obrigatórias são aquelas que devem necessariamente integrar a grade curricular de todos os estudantes. Por sua vez, as específicas são disciplinas optativas nas quais os estudantes têm liberdade para escolher segundo os seus interesses. Essas últimas se subdividem em diferentes áreas dos eixos temáticos, que são trabalho, civil e penal. Ao escolher as sete disciplinas específicas, considere importante observar esses três eixos temáticos. Dessas sete disciplinas, duas são do eixo de trabalho; duas, de civil e três, de penal.

As notas referentes à vivência em sala de aula em cada uma das disciplinas acima foram manuscritas em meu diário de campo. Dessa experiência, foram registradas cerca de 60 folhas em caderno pautado, tamanho A4. Embora as anotações tenham privilegiado uma ordem cronológica de acontecimentos detalhados por aula, neste item, a apresentação das vivências seguirá por blocos de sentidos, sendo descritas apenas as informações que considere pertinentes para a contextualização na análise do campo.

Em todas as aulas que participei, as salas eram amplas, com boa iluminação, ar-condicionado e assentos confortáveis. Algumas salas são maiores que outras, mas todas acomodam suficientemente os estudantes. Em algumas turmas que frequentei, em sala, havia cerca de trinta estudantes; em outras, quase sessenta¹⁰³.

A faixa etária média dos estudantes parecia ser 20 a 30 anos de idade. Há poucos estudantes negros em sala. Em algumas disciplinas, havia, no máximo, três; noutras, nenhum. Ao caminhar pelos corredores do prédio em que está situado o curso de direito, já havia percebido esse mesmo cenário. Quanto à vestimenta dos estudantes, predominam os trajes informais. Em algumas disciplinas do 10º semestre, verifiquei uma frequência maior de trajes formais (terno e gravata/*tailleur*, calça social/*blazer* ou similares), mas que ainda não chegavam a constituir a maioria dos estudantes.

Em relação aos professores, apesar de ter percebido no quadro geral das disciplinas uma predominância do sexo masculino, nas nove disciplinas que frequentei, quatro eram professores e cinco, professoras. Para os professores, predomina o uso de trajes formais. Elas, de vestido ou calça e blusa social; eles, calça e camisa social. No universo de professores, ao menos cinco, exercem cargo público em carreira jurídica. Apenas em duas disciplinas verifiquei que os professores se referiam aos alunos com o vocativo “senhores” ou “doutores”. Uma professora chama alguns estudantes pelo nome.

Durante meu percurso em diferentes disciplinas, a maioria das aulas contou com a exposição oral do conteúdo pelos professores, seja com uso de *datashow*, seja com a escrita de tópicos, desenhos e/ou termos no quadro. A exceção de duas aulas, os conteúdos são explicados com menção a artigos de lei e jurisprudência, sem, no entanto, que aja reprodução

¹⁰³ É importante assinalar que a semana em que iniciei a observação participante era imediatamente posterior ao recesso prologando do dia dos professores. A esse respeito, uma das professoras havia me alertado que os estudantes ainda não haviam voltado do recesso e, por isso, algumas turmas estavam mais vazias. Atenta a essa circunstância, pude observar que, na semana seguinte, havia um fluxo de estudantes maior nas salas e circulando os corredores do prédio do curso de direito.

da literalidade de todos os dispositivos legais. Predomina a explicação do conteúdo da norma jurídica, de posicionamentos jurisprudenciais e precedentes judiciais em detrimento de constantes leituras da lei.

Na exposição dos professores, com destaque aqueles que exercem cargo público, há uma referência muito frequente de suas experiências profissionais para contextualizem o conteúdo trabalhado em sala. Falam sobre suas atuações profissionais, relacionando os temas discutidos aos casos judiciais que já atuaram ou que estão sendo apreciados pelos tribunais. Noutra aspecto, observei que, em duas disciplinas distintas, os professores comentaram sobre suas pesquisas na pós-graduação.

No início e no fim das aulas, momentos em que há uma interação mais aproximada com os estudantes, são as professoras que estabelecem por mais tempo uma conversa. Também são elas que costumam perguntar se os estudantes têm dúvidas e/ou testam o canal com os estudantes. Os momentos para abertura às dúvidas são, contudo, mais esporádicos em algumas aulas que outras. No universo de aulas que frequentei, um ou outro professor compartilha suas vivências pessoais e do cotidiano (fora da experiência profissional) em sala de aula.

Ademais, verificou-se que metade dos professores comentou, ao menos, um filme, documentário ou reportagem (brasileiro/estrangeiro) com os estudantes. Utilizava-se de películas para explicarem sobre os temas direta ou indiretamente conexos aos temas trabalhados. Alguns dos filmes/documentários/reportagens mencionados foram “Aquarius”, “Contador de histórias”, reportagem sobre a “favela nova Brasília” exibida no programa Fantástico (Globo), “*Orange is the new black*”, “*C.S.P.*”. Na exposição de determinados temas, três professores fazem menções a outros países, sobretudo para tecer comparações com o Brasil quanto aos sistemas político e jurídico, na qual o contexto nacional é criticado. Com certa frequência, um dos professores fala expressões em inglês e alemão.

Na maioria das disciplinas, observou-se algum questionamento crítico dos professores sobre questões nacionais em diferentes searas: a atuação falha da polícia e do Ministério Público; a prisão com observância da dignidade humana; os excessivos impostos; a precariedade da produção de provas no processo penal; a ausência de políticas públicas voltadas à criança e ao adolescente; a constante mudança de jurisprudência e a banalização de precedentes judiciais no Brasil; o caso de nepotismo em relação aos antigos cargos de juiz há algumas décadas; a imparcialidade e a neutralidade do juiz no contexto nacional; o dilema existente entre o direito à saúde e o alto custo estatal para financiar um caso específico; os

desafios que envolvem o financiamento de políticas públicas; o advogado dogmático, como profissional que não pergunta e tem preguiça de refletir; as diferenças da advocacia existente no Brasil e nos EUA. Embora fosse possível observar discussões sobre temas interdisciplinares em sala de aula em metade das disciplinas, apenas um professor mencionou expressamente a vinculação do assunto abordado com outra disciplina do curso de direito. O contexto político atual do Brasil, inclusive com a questão político-partidária, é abordada em três disciplinas.

Em relação às nove diferentes disciplinas, aquelas que observei uma maior ênfase às discussões com conteúdo de direitos humanos são: direitos humanos, direito da criança e do adolescente, direitos fundamentais e políticas públicas. Todas essas disciplinas são específicas e se situam nas três áreas diferentes do eixo temático.

Considera-se, ainda, importante ressaltar alguns acontecimentos pontuais sobre uma ou outra disciplina.

Nessa trajetória dentro de sala aula, percebi que havia certo equilíbrio entre o número de estudantes do sexo feminino e do masculino. Contudo, na disciplina de direito econômico, percebi um cenário diferente das demais disciplinas que presenciei. Considerando os estudantes que estavam em sala, percebi que apenas 1/3 era composto por mulheres, o que demonstrou ser um cenário intrigante.

Já na disciplina de direito processual penal/medicina legal, observou-se certa agitação dos estudantes ao acompanharem as imagens sobre feridas provocadas por instrumentos perfuro cortantes. Havia aqueles que falavam “nossa!”, “nossa senhora!”; os que viravam os olhos, desviando o olhar da imagem; outros, que antes estavam de cabeças baixas mexendo no celular, pareciam ter sido fígados pelas fortes imagens. As fotos que o professor exibia para explicar os diferentes tipos de cortes – conteúdo que faz parte da disciplina – impactavam os estudantes de diferentes formas e intensidades.

Nas disciplinas de direitos humanos e políticas públicas, conteúdos diversos sobre direitos humanos foram abordados nas apresentações dos estudantes. Na primeira disciplina, houve apresentação de trabalhos com base em casos judiciais discutidos no âmbito da Corte Interamericana de Direitos humanos, cujos temas envolviam questões sobre tortura em Guantánamo e em instituição psiquiátrica brasileira; direito à ampla defesa e ao contraditório; interceptação telefônica não autorizada; a atuação ineficiente dos órgãos de segurança pública no caso dos meninos pobres emasculados do Maranhão; execuções policiais no caso

Genoveva e a atuação falha do Ministério Público. Na segunda, discutiu-se sobre a criminalização da pobreza e o tratamento aos imigrantes; políticas públicas para a erradicação do trabalho escravo. Na disciplina de direitos humanos, os estudantes formaram pequenos grupos para apresentação oral com apoio em slides projetados em retroprojektor; na de políticas públicas, com suporte nos mesmos recursos, a apresentação era individual, ocasião em que alguns estudantes mencionaram que o tema da apresentação estava relacionado aos temas desenvolvidos no âmbito de suas monografias.

Não obstante alguns estudantes de cada um dos grupos dessas duas disciplinas terem se mostrado bem preparados e envolvidos (também emocionalmente) com os temas, chamou a atenção o fato de que grande parte dos estudantes ouvintes permanecia dispersos, fazendo outras atividades, sem demonstrar interesse pelo que o grupo de estudantes apresentava. Os estudantes ouvintes também não faziam perguntas. Aliás, foram nas aulas das disciplinas de direitos humanos e políticas públicas, na qual estavam sendo desenvolvidos trabalhos, aonde mais se verificou a utilização de celulares¹⁰⁴ pelos estudantes.

A título exemplificativo, na disciplina “direitos humanos”, após os trinta primeiros minutos de aula do dia 18/10, havia, simultaneamente, nove estudantes utilizando celulares, sendo que, naquele momento, havia apenas vinte e dois estudantes ouvintes em sala. Noutras palavras, só o que eu pude ver, quase metade dos estudantes da sala demonstravam não estar atentos à apresentação dos colegas. A utilização dos celulares e também de *laptops* para acesso a *sites* que não estivessem vinculados às aulas (*Facebook, Whatsapp, Instagram, sites de venda/aluguel de imóveis, de automóveis, etc.*) ocorreu em todas as aulas, mas com diferentes intensidade e quantidade de estudantes em cada uma delas. Apesar não ser o predominante nesse universo de usuários, observei que alguns deles passaram a aula inteira utilizando aplicativos de celular¹⁰⁵. A conectividade no mundo virtual e a desconexão do mundo físico dentro de sala de aula revelam um cenário preocupante.

¹⁰⁴ Outra aula em que verifiquei um cenário igualmente preocupante foi a da disciplina “ética profissional”.

¹⁰⁵ Uma experiência a esse respeito ocorreu na aula da disciplina de direito da criança e do adolescente. Depois que pedi a autorização para participar da aula dela, dirigi-me ao fundo da sala, sentei-me na última fileira, ao canto. A professora conversava com os estudantes sentados à frente enquanto ligava seu computador. Nesse interim, uma estudante que estava ao meu lado mexia sem parar em seu celular e em posição estratégica, com as mãos abaixo da mesa. Percebi que ela conversava com alguém no *Whatsapp*. Quando a professora me anunciou, avisando-lhes que havia uma pesquisadora em sala, essa estudante levantou a cabeça surpresa e parou imediatamente de mexer no celular. Fui à frente da sala, apresentei-me. Quando voltei ao meu assento, a estudante me lançou um olhar e sorriso simpáticos, deixando seu celular de lado, em cima da mesa. Enquanto eu escrevia minhas anotações, ela parecia estar curiosa com a minha escrita. Reveza o seu olhar para o meu caderno com uma olhadela em seu celular sobre a mesa. Num dos momentos, ela sai da sala. Quando outro estudante

Entretanto, o uso do aparelho celular e dos *laptops* para atividades que não estão relacionadas às aulas, não são os únicos aspectos problemáticos. Observei que alguns estudantes entram e saem de sala sem ter qualquer interação com o outro colega, sem olhar para o lado. Aliás, percebi que minha presença em sala foi despercebida por grande parte dos estudantes. Embora houvesse um olhar de relance de alguns para mim, poucos demonstravam desconforto ou estranheza a ponto de estabelecer um contato visual mais duradouro, buscando “saber quem é”. Os poucos estudantes que perceberam a minha presença, em geral, estavam sentados ao meu redor, à distância de um braço. Ainda assim, tive a impressão que alguns que sentaram ao meu lado durante uma aula inteira, sequer, notaram que eu (presença estranha) estava ali, sobretudo por estarem de cabeça baixa, entretidos com seus celulares.

Além disso, há estudantes que vão às aulas sem portar qualquer folha, caderno, livro, códigos, *vade mecum*, etc. Surpreende também o significativo número daqueles que não fazem quaisquer anotações durante as aulas. Em algumas disciplinas, essa postura ainda é mais recorrente. Para exemplificar essa preocupação quanto à ausência de anotações nas aulas, cito a experiência que tive na aula da disciplina de direito constitucional. Em razão da ausência do professor titular, a professora substituta entrou em sala, pedindo à turma que a informasse qual tinha sido o último ponto de um tema específico abordado pelo professor. Os estudantes demoravam a responder. A professora resolveu perguntar um a um dos estudantes sentados a frente. Os estudantes permaneceram em silêncio. Uma estudante sentada na primeira fileira responde à professora que é melhor que ela pergunte a outra pessoa, porque ela não sabe.

Além daqueles que faziam uso de aparelhos eletrônicos, celular e *laptop*, percebeu-se que havia estudantes que estavam de corpo presente, mas pareciam estar distantes, em pensamento, da universidade, das interações com seus colegas e professores. A participação dos estudantes em sala de aula é um exemplo. Em regra, a participação concentra-se naqueles que sentam nas primeiras fileiras. Em algumas aulas, percebi que os estudantes que participavam eram acima da faixa etária padrão, isto é, entre os 20-30 anos de idade.

É uma pequena parcela de estudantes que faz perguntas ao professor e, sobretudo, compartilha alguma experiência com a turma durante as aulas. Numa das ocasiões, em que

abre a porta, vejo-a do lado de fora da sala, encostada na parede, digitando em seu celular. Ela volta à sala; permanece alguns minutos olhando em direção à professora e, vez e outra, mira seu olhar para mim e meu caderno. Ainda que eu tenha percebido que ela estava se sentindo desconfortável por mexer em seu celular à minha vista, ela não resiste: volta a escrever em seu celular. E assim permanece durante todo o restante da aula.

uma estudante sentada à frente participava das discussões postas pela professora de direito da criança e do adolescente, outra estudante, que sentava ao fundo e ao meu lado, faz um barulho (como se estivesse bufando), num sinal de impaciência à participação de sua colega de turma. Não obstante estivesse escrevendo algo em seu celular, a participação da colega parecia não ser bem-vinda.

5.9 A análise da pesquisa de campo

A análise da pesquisa de campo foi subdividida em duas diferentes etapas. A primeira é destinada a apresentar as representações sociais dos estudantes de direito sobre a formação universitária; a segunda, volta-se às reflexões sobre os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico.

Reitera-se que essa subdivisão se justifica em razão de uma melhor organização das informações analisadas neste trabalho. É importante salientar que as duas etapas não se separam, mas, ao contrário, articulam-se uma vez que os produtos analíticos obtidos na primeira etapa servirão de contexto balizador para a análise da etapa seguinte. As ideias, crenças e valores compartilhados pelos estudantes de direito de determinada instituição privada de ensino superior do Distrito Federal sobre a formação universitária constituem um ponto de partida analítico para compreender quais os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico que vivenciam.

5.9.1 A primeira etapa: as representações sociais dos estudantes de direito sobre a formação universitária

Neste item, serão analisadas as representações sociais dos estudantes de direito de determinada instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. Esta parte constitui a primeira etapa da análise, na qual serão apresentadas as ideias, valores e crenças compartilhados pelos estudantes a respeito da formação universitária.

5.9.1.1 Para além dos muros da universidade: a família, as redes sociais digitais e os estágios na formação universitária do estudante

A compreensão do mundo empírico desta pesquisa aponta para uma multiplicidade de redes e níveis que, imbricadas, articulam sujeitos, instituições, saberes, discursos e práticas sociais (FOUCAULT, 1998; 1996). Situado nesse complexo contexto, entendo que as representações sociais do estudante de direito sobre a formação universitária refletem um cenário multifacetado, nas quais ideias, valores e crenças compartilhadas pelos sujeitos são oriundas de suas experiências acumuladas noutros espaços sociais, não se limitando espacialmente ao que é vivido no *campus*.

No percurso formativo desses estudantes, o elemento poder é marcante. As relações de poder vivenciadas por eles, seja no espaço físico da universidade, seja fora dela, constituem um ponto de convergência fundamental em suas narrativas, isto é, revelam-se como um *corpus* central (GUERRA, 2010) que atravessa o universo empírico analisado.

As redes de poder que perpassam as diferentes interações sociais do estudante fortalecem e tensionam a visão de mundo sobre a formação universitária. Em razão da identificação dessas múltiplas e complexas teias que se articulam em torno de sua formação, tem-se que o espaço universitário, apesar de fisicamente distinto de outros espaços sociais por seus muros, não é hábil para obstaculizar o trânsito de ideias, valores e crenças oriundas das experiências acumuladas que os estudantes vivenciam noutros contextos sociais. A formação universitária não se constitui, portanto, apenas da experiência no ensino do curso de direito em relação aos seus conteúdos, práxis e interações ali vivenciadas, mas está sob constante influência de outras instituições sociais, a saber: a família, as instituições de estágios (na extensão universitária e fora dela) e as redes sociais digitais¹⁰⁶, especialmente o *Facebook*, o *Instagram* e o *Whatsapp*.

¹⁰⁶ Neste trabalho, a menção ao termo “redes sociais digitais” encontra influências nas reflexões de Castells (2005). Embora o autor não utilize esse termo, mas prestigie as expressões “Rede” e “sociedade em rede”, é a partir de seu pensamento que será alicerçada a análise de campo no que tange às referências ao *Facebook*, *Instagram*, *Whatsapp* e similares. Essa escolha terminológica se mostra pertinente para se evitar uma confusão com a ideia de rede/redes em Foucault. Ainda que se entenda que Castells foi influenciado pelo pensamento foucaultiano (TORRES, 2013), fazendo, inclusive, menção direta ao filósofo francês em sua obra “A sociedade em rede” (CASTELLS, 2005, vide p. 52), os conceitos de redes dos dois pensadores não se confundem, possuem diferentes contextos, amplitudes e características próprias.

Acredito, ainda, que as relações de poder vivenciadas no cotidiano do estudante, dentro e fora da universidade, nem sempre são exercidas em circunstâncias nos quais os estudantes são o elo mais frágil, ou seja, enquanto sujeitos não exercentes de poder. Por seu caráter relacional, o exercício de poder se (re) arranja a depender dos meios do contexto social, de suas interações e dos sujeitos envolvidos. Por sua vez, a rede produtiva na qual o poder se encontra situado permite desnudar, não apenas a dimensão negativa do poder, enquanto instância repressiva, mas também a interface produtora de saberes e de práticas sociais.

5.9.1.1.1 “Meu deus, eu criei uma filha pra defender bandido”: a família e o cotidiano familiar do estudante de direito

Minha família. Quando eu falei que ia ser advogada criminalista... meu vô, quando eu passei pra direito, ficou sem falar comigo. Falou “você vai virar advogada de bandido?”, eu falei “não, vô, tem outras áreas, né?”. Mentira, virei advogada de bandido, como eles chamam. (Jasmim)

Início a análise desta primeira parte com a reflexão quanto à **família** porque considero que, além da universidade, essa é uma das instituições sociais que mais parecem repercutir na formação universitária dos estudantes de direito. Essa afirmação se justifica em razão de que, com significativa frequência, os estudantes contextualizam e desenvolvem suas ideias a respeito de sua formação a partir de suas vivências no cotidiano familiar. A transversalidade com que a família é lembrada em diferentes temas e partes da entrevista sinalizam para a sua presença marcante na experiência universitária dos estudantes.

Em primeiro lugar, é importante pontuar que no roteiro de entrevistas e do grupo focal não haviam sido previstas quaisquer perguntas para o desenvolvimento de reflexões dos estudantes a respeito da família. Inclusive, essa instituição social e a sua respectiva influência sequer haviam sido cogitadas enquanto hipótese de pesquisa. No entanto, a verificação de seu impacto na formação universitária do estudante do curso de direito se fortalecia a cada entrevista realizada, constatando-se, a partir das falas dos estudantes, a influência significativa da família em diferentes aspectos dessa formação, seja para fortalecer determinada visão de mundo, seja para tensioná-la.

À exceção de um estudante (Jacinto), as experiências vividas em suas famílias permeiam as falas de todos os demais estudantes das entrevistas e do grupo focal e são lembradas em diferentes temas. Essa retomada à família ocorreu de forma mais frequente e intensa em alguns estudantes que em outros. Destaca-se que são as estudantes do sexo feminino, tanto as entrevistadas individualmente, quanto as duas que participavam no grupo focal, que mais fazem referências a suas famílias. Além disso, comparativamente aos estudantes do sexo masculino, são as estudantes que narram de forma mais marcante a vivência familiar, demonstrando experimentar mais situações de tensões que os primeiros em seus cotidianos familiares.

Os laços de parentesco mais comumente mencionados pelos estudantes são os membros da família nuclear, isto é, o grupo familiar composto por mãe, pai e filhos que vive junto (GUIDDENS, 2012). Ainda que seja com menos frequência, confidenciam também suas vivências com seus tios, primos e avós. De maneira mais esporádica, num ou noutro ponto da entrevista, três estudantes (duas do sexo feminino e um do sexo masculino) comentam as experiências com seus namorados.

No universo empírico analisado, o contexto familiar constitui uma importante referência no percurso formativo do estudante, a começar quanto ao seu ingresso e à sua permanência no curso de direito.

As mães e os pais são os mais lembrados pelos estudantes quanto à escolha do curso no ensino superior. São também os sujeitos que, com mais frequência, intervêm no direcionamento sobre quais caminhos profissionais os estudantes deverão seguir. É importante consignar que é no cotidiano da família nuclear que a vinculação entre a escolha do curso superior e a abertura ao mercado de trabalho é mais relembada pelos estudantes.

Os estudantes compartilham com seus pais e mães momentos de dúvidas sobre que curso superior ingressar, sendo o cotidiano familiar um espaço central na tomada dessa decisão. Em resposta às dúvidas de seus filhos, ambos (re) direcionam que essa ponderação entre cursos deverá considerar, antes de tudo, a abertura quanto ao mercado de trabalho, sendo escolhido aquele curso que possibilite mais oportunidades profissionais com prosperidade financeira, estabilidade (segurança) e, também, um prestigiado *status* social¹⁰⁷.

¹⁰⁷ Além do curso de direito, os cursos de medicina e de engenharia são também considerados valorizados por três estudantes e pelo grupo focal. A questão do *status* social do curso de direito (e outras dimensões de análise a

O que se observa das falas dos estudantes sobre seus genitores é que o curso de direito contempla esses critérios, que se baseiam na idealização de um futuro profissional bem sucedido. Entendo que é nesse processo de escolha vivenciado no cotidiano familiar que os significados quanto às trajetórias acadêmica e profissional se entrelaçam, se fundem. As conversas tidas no convívio familiar parecem corroborar para que os múltiplos aspectos da formação universitária – a exemplo da formação crítica, ética, humana e cidadã – sejam absorvidos em face de uma utilidade de viés profissional: o ingresso num mercado de trabalho mais seguro e valorizado socialmente.

Pesquisadora: Por que você escolheu o curso de direito?

Anis: **Minha mãaaae me obrigou.** (risos). (...) Eu queria fazer educação física, mas **a minha mãe fez a minha matrícula.** Matrícula não, fez a minha inscrição. (...) **A minha mãe que fez tudo,** eu só vim fazer o vestibular. Ela veio, pagou a mensalidade. Eu fiz obrigada a princípio, mas aí eu comecei a gostar, eu me apaixonei. **Graças a Deus que ela não me deixou fazer educação física** (fala achando graça), porque eu não... (...) não tem nada a ver. Eu gosto do direito, eu amo o direito.

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito possibilita um status social diferenciado?

Anis: (...) Vamos ser realistas, você acaba vendo a... privação em relação aos outros cursos. Por exemplo, **minha mãe é contadora, cara, ela pena muito pra conseguir (...) se manter, é muito desvalorizado a profissão dela. E a gente é desvalorizado também.** Meu namorado tá fazendo educação física, ele tá no sexto semestre, ele falou pra mim que se arrependeu, que devia ter feito direito, ele devia ter feito engenharia civil, outro curso pra ter mais condição financeira. Não que o curso de direito seja melhor do que os outros, mas eu acho que a pessoa que entra no curso de direito e faz um curso bem feito, **a chance de ela ter... eh... um status social menor é mínima mesmo.**

Pesquisadora: Você acredita que fez a escolha certa pelo curso de direito?

Jasmim: Acredito. Realmente acredito. Porque assim, eu vim... eu confesso que eu... a escolha do curso não foi só minha. **Minha mãe meio que “vai fazer direito”, me empurrou, porque ela queria que eu fosse concursada.** Não foi só minha não. Foi minha mãe, foi todo mundo. A opinião de outras pessoas.

Pesquisadora: E você tinha algum outro curso em mente?

Jasmim: **Eu tinha... [...] psicologia.** Na verdade, eu quis fazer várias coisas, né, aquela fase de ensino médio que você tá em dúvida. E aí eu quis fazer **sociologia, aí minha mãe não deixou. Minha mãe falou que não, que o mercado de trabalho isso e aquilo.** Aí quis fazer psicologia. Minha mãe é psicóloga, e eu quis fazer psicologia porque as minhas amigas falavam “olha, você tem perfil pra escutar muito”, eu “é”, então, talvez eu fosse ser psicóloga. **Só que o direito, ele sempre me chamou mais atenção, e o mercado de trabalho.**

ela articuladas), bem como a ideia de prosperidade profissional pela carreira jurídica serão aprofundadas no tópico 5.9.1.2, principalmente porque são corroboradas por diferentes instituições sociais, além da família.

As próprias experiências profissionais dos genitores servem de base de ponderação para a tomada de uma decisão sobre a formação universitária dos estudantes. Em relação às estudantes Anis e Jasmim, a experiência profissional da figura materna é utilizada como base de ponderação; não para que as estudantes sigam as trajetórias acadêmicas de suas mães (respectivamente, nos cursos de contabilidade e de psicologia), mas para que façam o curso de direito, entendido como um percurso acadêmico que possibilitará uma maior oportunidade de prosperidade, reconhecimento e estabilidade profissional.

Analisando-se as falas dessas estudantes, é possível extrair que suas mães nutrem expectativas de que o curso de direito irá lhes proporcionar uma maior abertura ao mercado de trabalho, diferentemente das dificuldades que elas próprias encontraram em seus percursos profissionais. Além disso, é interessante notar o quanto as falas de Anis e de Jasmim sobre o curso de direito e a abertura ao mercado de trabalho se assemelham às reproduções das falas de suas respectivas mães sobre o assunto. Há uma imagem positiva sobre o curso de direito que é idealizada de forma convergente entre as estudantes e suas mães.

Para Anis, o sentimento de desvalorização experimentado pelas dificuldades profissionais de sua mãe (contadora) ultrapassa a figura materna e parece repercutir na imagem social dos demais membros de sua família, inclusive nela própria. Ao entender que o curso de direito proporcionaria uma mobilidade social ascendente, Anis também recorda a conversa que teve com seu namorado, que é estudante de educação física, ressaltando que ele se arrepende de não ter feito direito. Ela faz conjecturas sobre alguns cursos que proporcionariam um maior *status*, identificando no curso de direito (e também no de engenharia civil) trajetória acadêmica hábil a conquista dessa ascensão social.

No universo analisado, apenas os estudantes do grupo focal comentaram que um de seus pais, ou ambos, eram bacharéis em direito e exerciam profissão voltada à carreira jurídica. Lisianto, por sua vez, foi o único estudante que fez menção a parentes de fora da família nuclear que exercem profissão na área jurídica. Em sua fala, destaca-se o tom orgulhoso com que se lembra de seu primo, recém empossado como juiz federal. Especificamente para esses estudantes, as experiências profissionais de seus genitores e demais familiares nas carreiras jurídicas os impactam de duas maneiras distintas. Alguns afirmam que são influenciados naturalmente; outros, acabam sendo convencidos por seus pais.

Pesquisadora: Por que vocês escolheram o curso de direito?

Sálvia: Eu tive um probleminha sério pra escolher. Eh...eu queria arquitetura, na verdade. Aí eu sempre ficava... eu não sei desenhar nada, **meu pai é engenheiro civil, aí ele me falava que arquitetura era quem não tinha coragem de fazer engenharia civil e quem não tinha vontade suficiente pra fazer decoração.**

Lírio: É o em cima do muro, todo mundo fala.

Sálvia: É. Então tipo eles nunca apoiaram muito mas era aquele tipo, faz o que você quer. **Só que depois se você não conseguir dinheiro, o problema é seu.** Entendeu?

Sálvia: Minha mãe é advogada. Advogada não, ela fez direito mas ela é funcionária pública (do STF). **E meu pai é tipo, "ai, funcionalismo público, não sei que, te dá segurança", blablablá,** e eu era total perdida. (...) Aí todo mundo falava, "ah, você escreve muito bem, você fala muito bem, não sei que, tem que fazer direito", aí todo mundo ficava colocando isso na minha cabeça. Aí no terceiro ano eu tinha certeza que eu ia fazer arquitetura. Tanto que o meu PAS, o meu primeiro vestibular no (NOME DA INSTITUIÇÃO) foi pra arquitetura, aí depois **eu troquei e fiz direito. Aí a minha mãe fala, "ah, filha, faz um ano, vê se você vai gostar, se você não gostar você troca, mas pelo menos você tenta". Aí eu fiz.** Aí assim, não posso falar que eu aaaamo de paixão porque...eu acho que tem muita coisa de, assim, legal, mas eu acho que pesa mais a parte ruim. Entendeu? Mas hoje em dia eu gosto de algumas coisas específicas e como eu já to no final, eu vou terminar. E vou... e vou exercer. Mas assim...

Pesquisadora: E a arquitetura?

Sálvia: Eu vou fazer depois se der. Espero que dê. (risos)

Lupino: Eu quero fazer ciências políticas depois.

Clívia: Nossa, tinha certeza.

Vinco: Eu acho que a minha história vai ser a mesma do Lírio, **nossas famílias sempre trabalharam na área de direito, desde criança a gente foi envolvido nessa área, então foi uma escolha fácil, assim.** (...) Os dois são servidores públicos, mas meu pai trabalha muito com consultoria jurídica. **Então sempre tava no meio, foi muito desembargador, conheci, assim, aí fui conversando com eles,** vi que era uma área muito boa, e sempre quis ser advogado também, eu nunca quis concurso público. Então acho que é uma área excelente, assim, que combinou bem.

(...)

Lírio: Eu... eu sempre quis fazer medicina até o terceiro ano do ensino médio, sabe?

Clívia: Mentira. (risos)

Lírio: Eu sempre quis fazer medicina, mas **meu pai sempre foi totalmente contra, na verdade. Meu pai...** minha mãe mais ou menos, minha mãe, ela falava, "ah, meu filho, pode fazer o que você quiser". Mas meu pai era sempre, "não, você vai fazer medicina? Lírio, você vai fazer medicina, tem certeza? Olha o tanto tempo de curso, você não vai ganhar dinheiro, você vai estudar pra caramba, você tem certeza?"

Sálvia: Não vai ganhar dinheiro na medicina?

Clívia: Você demora dez anos pra ganhar dinheiro, mas depois o céu é o limite.

Lírio: E aí no (NOME DE ESCOLA), uma coisa que me influenciou muito é porque no terceiro ano comecei a ter umas matérias de humanas que eu gostei muito, muito mesmo, como geopolítica. (...) Enfim, e aí tinha um professor no (NOME DE ESCOLA) que ele era voltado só pra conversar com você sobre vocação, o (NOME DE PROFESSOR). E aí ele sempre conversava sobre emprego. **Eu não sei se meu pai combinou com ele de**

alguma forma pra ele me convencer a fazer direito também. Aí ele também falou assim, "**não, seu pai também é da profissão, faz direito, melhor que medicina**". Aí eu falei, "ah, eu faria ou medicina, eu quero fazer medicina, mas eu faria direito também", aí ele, "**você teria problema de fazer direito?**", eu, "**não**", ele, "**ah, então faz**".

Sálvia: Cara...

Pesquisadora: Você acha que o seu pai conversou com ele, Lírio?

Lírio: Não, to brincando. (risos de todos)

Vinco: Eu tenho certeza.

Sálvia: O único pai que desencorajou o filho na vida a fazer medicina. Se eu falasse assim, "pai, quero fazer medicina", fala, "graças a deus, vai".

Lírio: Mas é que meu pai respira direito, né cara?

Vinco: Ah, o meu também, cara.

Lírio: Meu pai respira direito. E aí eu acabei mudando depois no final. Mas assim, eu entrei no primeiro semestre, eu tava com a cabeça de fazer vestibular no meio do ano, mas graças a deus eu gostei muito do curso.

Clívia: Vestibular pra que? medicina?

Lírio: Pra alguma coisa...

Sálvia: Toda vez que abre a inscrição eu penso nisso.

Chama a atenção como as relações de poder existentes entre os pais, as mães e os filhos são aspectos marcantes na formação universitária do estudante antes mesmo que a trajetória no curso de direito se inicie. Embora alguns estudantes afirmem que não houve imposição de algum deles ou ambos para ingressarem nesse curso, suas falas apontam para a importância que os pais e das mães exercem nesse processo inicial de entrada no curso superior. Em alguns casos, o fato de terem escolhido o curso de direito é um motivo que agrada aos pais, o que, por sua vez, parece trazer conforto afetivo aos próprios estudantes. As experiências compartilhadas por Flor de Lótus são significativas nesse sentido: apesar de ser apaixonada por seu curso anterior (relações internacionais), ser uma filha modelo – porque está no curso de direito – é um aspecto importante a ser considerado.

Flor de Lótus: Eu iniciei a graduação em relações internacionais aqui, mas logo troquei pelo direito. (...) Daí eu **conversei com os meus pais, e aí a gente chegou a essa conclusão, de que seria melhor trocar de curso** que ficar sofrendo ali, porque não ia adiantar de muita coisa. Realmente era um sofrimento. (...) Bom, todas as opiniões na minha casa são muito enviesadas. Ou é medicina, ou é direito, ou é engenharia. **Assim, geralmente em famílias asiáticas, isso é muito presente.** E na minha não é diferente. **Apesar de que, os dois, tanto meu pai com a minha mãe, eles me deixaram muito livre na minha escolha.** Eu sabia que eu estava sofrendo ali, mas que aquele é o curso que eu gosto, é a minha paixão. E que é ali que eu me encontro. (...) Então, a minha escolha de curso, da troca, foi muito guiada nisso. Eu tinha a influência dos meus pais, desses três cursos, claro, mas eu poderia ter escolhido qualquer outro, que ainda assim eles teriam me apoiado na decisão. **Mas é claro que pra eles a filha modelo seria medicina, ou direito, ou engenharia.**

A influência da família na formação universitária dos estudantes não é constatada apenas a partir das falas dos estudantes. É também lembrada pelas duas professoras e, de maneira mais aprofundada, pelo coordenador do curso de direito. Tal como se observou nas falas dos estudantes, a perspectiva do coordenador do curso contribuiu para reforçar a ideia de que a repercussão das famílias na formação universitária do estudante é bastante significativa e, sobretudo, não se limita à questão da escolha e da permanência no curso de direito.

A esse respeito, o coordenador se mostra preocupado com a influência da família sobre o direcionamento do tipo de formação que os estudantes devem possuir e que caminhos profissionais devem trilhar. Em seu entendimento e considerando sua experiência como gestor educacional, a formação crítica não parece ser um interesse de seus genitores, um dos motivos pelas quais atribui ser difícil intensificar esforços nesse sentido. Afirma que já foram propostas algumas atividades extracurriculares no curso de direito para fomentar a formação crítica do estudante, mas que um dos obstáculos à continuidade desse projeto, deu-se em razão da falta de incentivo, de ordem financeira e emocional, das famílias dos estudantes.

A partir de sua fala, compreendo que as demandas familiares se direcionariam por um critério de custo-utilidade da formação de seus filhos no curso de direito. Esse custo, em dinheiro (a ser pagos pelos genitores) e em tempo dispendidos (do estudante), deveria estar voltado a satisfazer uma utilidade específica, que é a inserção no mercado de trabalho diferenciado, principalmente das carreiras jurídicas.

A forma como alguns pais e mães gerenciam a vida dos estudantes parece também constituir um ponto de tensão para a autonomia de um pensamento e postura crítica em sua formação, o que o coordenador considera um desafio contínuo para o educador. Ressalta, em seguida, sua preocupação com os estudantes para atenderem as demandas econômicas e afetivas dos genitores e os prejuízos que isso poderia ensejar no futuro deles: insatisfação profissional e infelicidade.

Pesquisadora: O senhor acredita que os estudantes têm uma postura crítica?

Coordenador: Têm. Eles quando instados, eles respondem bem. Eles respondem, o problema é que eles não são instados, eles não são sensibilizados. (...) o que se espera às vezes deles é que eles se enquadrem em um modelo de comportamento, de expectativas pré-estabelecidas que negam essa autonomia, né? (...) **Os pais têm uma responsabilidade grande**, na minha experiência com relação a isso.

Pesquisadora: Professor, em relação aos pais, o senhor acredita que existe algum outro elemento?

Coordenador: Olha, eles estão com 17-18 anos, os pais tem 45-50 anos, né? Eh... 20 anos, vamos dizer, 45-50 anos, quem são esses pais? São pessoas que passaram pelas agruras da década de 80 e 90, que eram adolescentes nessa época e que tiveram pais que perderam o emprego, uma pouca empregabilidade devido à questão da economia estagnada na década de 80, no início da década de 90, problema de inflação, insegurança, uma relação perversa do Estado com o cidadão. E essas pessoas têm uma expectativa de... **até de conforto existencial, que o filho faça um concurso, que ele se imunize contra as flutuações do mercado**, contra as crises. E assim, **ai mata o vigor criativo. Enquadram seus filhos de uma maneira...de um cuidado extremo assim**, “ó, eu não quero que você sofra de maneira nenhuma, nada”. **E aí isso gera uma expectativa de que os meninos façam concurso**, todo mundo, 85% dos nossos alunos, eu não sei se vocês têm pesquisa no (NOME), mas todo mundo quer fazer. Pra quê? **De qualquer coisa, de qualquer jeito. Entendeu? Ninguém tem vocação, nem busca felicidade ou ter que fazer sentido, a sua profissão fazer um sentido.** Então... as pessoas querem conforto econômico. Não é uma decisão, do ponto de vista estritamente econômico, não é uma decisão ruim não, mas, enfim, **isso gera consequências trágicas para a vida dessas pessoas.** Daqui 30 anos, 20-30 anos, isso vai começar a aparecer com muita ênfase, né?

Para além desses importantes pontos enfatizados pelo coordenador, entendo, ainda, que a família é instituição social na qual se verificam pontos de tensão noutros aspectos fundamentais da formação universitária. Metade dos estudantes, inclusive no grupo focal, compartilham experiências na qual descrevem disputas de visões de mundo com seus pais, mães e também avôs, especificamente quanto às ideias de direito, justiça, direitos humanos, procedimentos judiciais ou outros sentidos conexos¹⁰⁸. Estudantes conversam sobre esses temas em seus cotidianos familiares, ocasião em que os debates são deflagrados a partir do cenário político vivenciado pelo Brasil na atualidade.

As atuações do judiciário, inclusive na operação denominada Lava-Jato, as questões de segurança pública, a exemplo da atuação da polícia e da criminalidade no país, são debatidas entre estudantes e seus familiares, numa disputa sobre o que é (ou deveria ser) certo ou errado segundo o que se entende por direito e justiça. Observa-se uma tensão a respeito da noção de justo e da missão que deve ter o direito, sendo tais conversas lembradas pelos estudantes com base numa contextualização de acontecimentos atuais no país. Com mais ênfase que os demais familiares, os pais e as mães são os sujeitos mais lembrados pelos

¹⁰⁸ É importante salientar que, segundo linha teórica defendida nesta pesquisa, as noções de direito, justiça e direitos humanos se encontram umbilicalmente articuladas. Entretanto, faço questão de pontuar essas palavras separadamente observando os termos utilizados na íntegra pelos estudantes que, com certa frequência, referem-se a essas ideais de forma dissociada. Além disso, destaco que os debates em torno dos direitos humanos estão presentes nas falas transcritas neste item apesar de os estudantes não fazerem qualquer menção ao termo direitos humanos.

estudantes a esse respeito. Com mais frequência, encerram discussões com seus filhos, demonstrando um contraste de pontos de vistas sobre um determinado acontecimento.

Acredito que essas divergências quanto à visão de mundo, têm, como pano de fundo, um imbricamento de diferentes níveis de relações de poder: de um lado, a hierarquia existente na relação entre pais/mães-filhos, com a tentativa de imposição de ideias, valores e crenças pelos genitores aos filhos; de outro, a contestação dessa hierarquia, observando-se que o saber jurídico é alçado pelos estudantes como forma de esquiva e rechaços às imposições de ideias dos pais/mães que não pertencem ao mundo jurídico. No que tange às representações sociais, entendo que os genitores constituem visões de mundo, consolidadas num bloco de sentido de ideias, valores e crenças que nem sempre convergem com seus filhos-estudantes. Ainda que pais e filhos constituam uma pertença a partir da instituição social da família, suas representações sociais sobre a justiça são conflitantes.

Há, ainda, outro aspecto essencial que merece destaque. Nesse universo de estudantes que descrevem situações de confronto de ideias com os pais sobre esses temas (direito, justiça e afins), todas são do sexo feminino.

São as estudantes mulheres quem compartilham experiências de tensões com seus familiares, seus pais, mães e avôs. Ponto importante a ser aprofundado em um estudo posterior, essas vivências compartilhadas pelas estudantes, que enfatizam a existência de tensionamento no ambiente familiar, podem indicar um possível estranhamento da ingerência de seus pais sobre suas ideias e, em algumas estudantes, uma busca pela autonomia feminina a partir da reivindicação do direito de pensar diferente.

Sálvia (Grupo focal): Ah, não. É... esse negócio de status, assim, a minha mãe trabalha no Supremo. Então ela entende mais como funciona lá. O meu pai é engenheiro civil. Ele acha um absurdo. A gente falando, **ele fala, "mas vocês sabem que o cara tá roubando, porquê que não prende?", falei, "pai, porque não pode prender assim"**, ele, "Sálvia, não tá roubando?", eu falei, "não sei, você tem prova?", ele, "todo mundo sabe, tem conversa, não tem a gravação?", falei, "tem, mas é prova ilícita", ele, "e daí, não sei que, não ta provando que o cara tá preso?", falei, "pai, mas não é assim, entendeu? Se alguém te acusar vão chegar aqui, vão te prender porque o resto acredita que você é ladrão, e se você não for?", tipo, ele não entende como é o procedimento. E eu falo tipo, "ah, tem que estudar", às vezes, tipo, "tem lançamento de livro da minha professora. Eu tenho que ir". **Ele fala: "tem que ir porque? Você não gosta!". "pai, porque é importante"**.

Pesquisadora: Qual é o objetivo do curso de direito para você?

Anis: Boa pergunta. Ótima pergunta. Nunca tinha parado pra pensar nisso. (...) Porque você vem com aquela sede de justiça, muitas vezes, e você vê que é assim... não é assim que funciona as coisas. **Eu até tive uma conversa com a minha mãe semana passada** e ela falou que o Sérgio Moro é maravilhoso, que ele é um herói e tudo, eu falei “mas... **mas mãe, ele fez uma coisa que não deveria ter feito**”. Ela, “**não, mas tem que fazer justiça, não tô nem aí pro direito**” (fala de forma a interpretar a mãe falando) E eu vejo que a sociedade como um todo, ela faz isso. A galera quer fazer justiça, não quer o direito. O direito, ele é essencial. Pra mim ele é um... é uma das bases da sociedade, sabe? **A família, o direito também, tanto quanto, sabe? Então, ele é essencial pra nossa vida.**

Pesquisadora: Como é que foi a sua experiência de fazer uma pesquisa de campo na monografia?

Jasmim: Ai, foi ótima. Se eu pudesse eu passava as tardes lá conversando com eles (ela se refere aos adolescentes em conflito com a lei que cumprem medida socioeducativa). Muito bom, muito bom. (...) Foi muito... foi muito enriquecedor pra mim, muito mesmo. Aprendi muita coisa (...) eu chegava em casa e falava pra **minha mãe e meu pai**... meu pai nem pergunta, meu pai é totalmente assim, não é bandido bom é bandido morto, ele não é dessa linha radical, **mas ele é “meu deus, eu criei uma filha pra defender bandido”** e ele nem perguntava. Aí eu falava pra minha mãe dos casos e a **minha mãe falava assim “você acredita que ele tem jeito? Olha só, um menorzinho desse já fez isso”**. Eu peguei uns casos bem complicados de latrocínio e ela falava “ah, uma vítima morreu”, “como é que a vítima...?”, “facada, foi na faca, ela reagiu”, ela ainda virava pra mim e falava assim “vítima não pode reagir, tá moça?” eu... quase que eu falei “tá, vou levar a lição pra casa”. **E aí minha mãe falava “tá vendo? Isso é um bandidinho, você é não sei o que”**, mas eu consegui, com a experiência, com o contato com eles... eu consegui ver além, não são só adolescentes infratores. Antes disso, eles são vítimas. (...) **Sou muito criticada, muito. (...) Mas eu já sou muito criticada.** Tem amiga minha... **meus próprios pais, né?**

É imprescindível ressaltar que as conversas tidas com suas famílias sobre esses assuntos são lembradas pelas estudantes, com mais frequência e detalhamento, que aquelas havidas com seus próprios colegas e professores do curso de direito. A partir de suas falas, observa-se que o cotidiano familiar é considerado um espaço social importante para o compartilhamento de ideias, crenças e valores sobre temas que envolvem o direito, os direitos humanos e a noção de justiça.

Em dois casos, na entrevista de Anis e no grupo focal (Sálvia), as próprias estudantes identificam que esse confronto de ideias se dá em razão dos pais não serem da mesma área (do curso de direito) e, por isso, não compreenderem o que é direito, justiça, etc. Por outro lado, Amarílis, embora confidencie intensos confrontos de ideias com seu pai, apresenta uma peculiaridade. Seu pai é estudante do 6º semestre do curso de direito da mesma instituição.

Vão juntos à universidade e, segundo ela, ele é o seu único companheiro de conversas sobre os temas de direito. Ao afirmar que sua presença foi um dos motivos que a estimulou permanecer no curso de direito, considera que a experiência de estágio que menos gostou foi a com seu pai, que é proprietário de um escritório de imobiliária. Identifica que essa relação era mais difícil pelo “peso” de seu chefe ser seu pai, inclusive porque precisava ser uma “faz tudo”, não obstante fosse uma estagiária do curso de direito. Apesar de ter compartilhado essas vivências, ela considera que foi uma experiência boa, pois entende que precisa aprender a receber ordens.

Pesquisadora: E você já exerceu algum tipo de atividade profissional?

Amarílis: Só como estagiária.

Pesquisadora: É? Estagiária onde?

Amarílis: Já estagiei com o meu pai num... escritório mobiliário. Já estagiei na Secretaria de Saúde. Eu já estagiei num escritório de advocacia eleitoral. E já estagiei no STJ.

Pesquisadora: E entre essas atividades, você gostou de alguma mais que outra?

Amarílis: Hum... [...] Eu gostava de todas, pra ser bem sincera, assim. **Com meu pai, era difícil, porque era com o meu pai, né?** Então, eu era tipo faz tudo lá. **E tem sempre esse peso de ser o pai, né? Mas foi bom pra aprender a receber ordens.**

Especificamente no caso de Amarílis, a figura do pai se entrelaça com a de chefe e colega de curso, cuja hierarquia paterna é nitidamente marcada. Essa hierarquia ultrapassa os espaços do cotidiano familiar, repercutindo de forma intensa em sua experiência acadêmica e profissional. A influência da figura paterna em sua formação universitária também se dá em aspectos cruciais que envolvem a compreensão do direito e dos direitos humanos.

Amarílis, que estava quatro semestres do curso de direito à frente de seu pai, ainda confia que teve muitas discussões com ele por causa de seu tema da monografia. O seu objeto de estudo pretendia questionar a constitucionalidade da pena da tortura omissiva. Segundo ela, esse tipo de tortura é praticado por delegados e promotores de justiça e que, em razão de lei específica, são sentenciados a penas menores por serem sujeitos privilegiados. Em sua monografia, a estudante se posicionou contra esse privilégio, entendendo que, caso aja cometimento do crime de tortura pelos agentes acima, esses deveriam responder com base na lei que é aplicável aos demais cidadãos, o código penal, que prevê uma penalidade mais rigorosa que aquela lei específica.

A respeito do tema de sua monografia, a estudante conta que seu pai, por ter uma visão mais “prática” do direito, discordava da ideia de penalizar os agentes policiais que comentem crimes de tortura omissiva vez que isso atrapalharia a atividade policial. A partir da fala da estudante, tem-se que a visão de seu pai remete àquela conhecida ideia de que “os fins justificariam os meios” e de que a tortura é um “mal necessário”. No intuito de convencê-la a abraçar essa ideia, seu pai lança mão de argumentos que, inclusive, contextualizam um cenário fictício de violência em que a mãe da estudante seria a vítima. Ao tensioná-la emocionalmente, pondo à prova o sentimento da estudante em relação a sua mãe, vê-se uma cooptação para que aquela siga um mesmo ponto de vista, que é a aceitação da prática de tortura na atividade policial em defesa de um “valor família”.

O surpreendente da fala de Amarílis a respeito de sua monografia é que ela aparenta titubear em diferentes pontos de vista. Mostra-se pessimista em suas próprias ideias, num possível sinal de dúvida sobre o que defendeu em sua monografia. Logo no início de sua fala, percebe-se uma reprodução de ideias semelhantes àsquelas que diz ouvir de seu pai. Talvez, a influência paterna nesse particular corrobore para que a estudante oscile num conflito pessoal sobre a questão da tortura.

Pesquisadora: Quais são os pontos positivos do curso de direito?

Amarílis: (...) vê bem, igual eu defendi a monografia. (...) no meu caso foi assim, eu defendi a tortura omissiva, né? A inconstitucionalidade da pena dela. Quem pratica? Delegados. Promotores. Aí eles são privilegiados numa lei...por uma pena menor. Aí por que que tem esse inciso na lei? Pra tirar eles de uma pena maior que é prevista no código penal, que é uma pena que a Constituição queria. **Mas por que que é assim? Porque se não for assim, não vai pra... não funciona na prática e na... atividade policial.** Então a gente fica meio ce... cético mesmo, assim. (...)Aí eu escolhi o tema, discuti muito com o meu pai sobre...

Pesquisadora: Por que?

Amarílis: **Porque o meu pai, ele tem essa visão mais prática do direito.** O contrário do que a gente aprende aqui, nós somos legalistas (faz expressão com as mãos como se abrisse aspas), né? Assim. E... **aí a gente discutiu muito sobre isso.**

Pesquisadora: Qual era a visão do seu pai?

Amarílis: A visão dele é que é assim porque se for de outra forma, a polícia não consegue trabalhar, né? Porque fica impraticável, a atividade deles. **Ele sempre me jogava um exemplo horrível, que era, “ah, se fosse a sua mãe que fosse sequestrada, você não ia querer que o delegado deixasse o agente torturar o cara?” Mas a gente não faz lei pra nossa mãe, né?**

Pesquisadora: E como foi a banca de defesa em relação ao seu pai?

Amarílis: Ele não foi, não. Eu não deixei, não. Ele é muito crítico. E ele faz direito, então é por isso.

Em sentido convergente à experiência vivenciada por Amarflis, tem-se, no universo da pesquisa, que a utilização do termo “bandido bom, é bandido morto” e de outros com sentidos conexos a esses¹⁰⁹ são mencionados por quatro estudantes e no grupo focal. Além de outras pessoas da sociedade e de colegas de curso (apenas em Jasmim), destaca-se que os estudantes identificam essas ideias e falas em seus próprios familiares: pais, mães e avôs.

Ao se depararem com essas ideias semeadas por eles, as estudantes demonstram discordar dessa visão, contra argumentando seus familiares. No entanto, especificamente em Jasmim e no grupo focal (Clívia), embora afirmem ter um posicionamento divergente sobre esse assunto, as estudantes se mostram menos combativas uma vez que essas ideias são faladas por seus avôs. No grupo focal (Clívia), a idade avançada de seu avô é assinalada pela estudante como um motivo pela qual os debates não deveriam prosseguir, principalmente pela impossibilidade de fazê-lo mudar de ponto de vista aos oitenta anos de idade.

Clívia (grupo focal): Meu avô é bem período militar mesmo, então é bem difícil conversar com ele.

Lupino: Ah, meu avô. Meu avô ele é general, mas ele é bem boa de conversar, ele é bem...

Clívia: **Não, o meu avô tem umas opiniões muito drásticas. Ele fala que tem ter intervenção militar mesmo... “Vô, como assim?” Mas é a cabeça dele, sabe, ele tem 80 anos de idade, não vou mudar a cabeça dele.**

Lupino: Não vai mudar.

Sálvia: Mas eu acho que assim, que a população geral que não tem noção de como o procedimento é feito tem na cabeça que os fins justificam os meios.

Lírio: Sim.

Sálvia: Então por mais que ele esteja errado...

Clívia: **Tem que botar tudo dentro da cadeia.**

Sálvia: ...não interessa, gente, tá fazendo o bem. só que se você usar isso dentro da esfera deles, eles acham absurdo. Mas é mais política do que direito de fato.

Lírio: A galera tende a ser muito maniqueísta, né? É sempre assim. Aí pega um fala e fala que é herói, outro bandido.

Jasmim, por outro lado, relembra a frase “bandido bom, é bandido morto” para representar uma visão de mundo simultaneamente compartilhada por duas pessoas distintas: seu avô e sua colega de curso de direito. Na ocasião, a estudante contava sobre uma das conversas acaloradas que teve com sua colega de curso. Essa conversa ocorreu durante o lanche na universidade, horas após sua experiência no estágio obrigatório no âmbito do

¹⁰⁹ Os sentidos conexos ao termo “bandido bom, bandido morto” a que faço referência sinalizam para a aceitação em relação a tortura, restrição de outros direitos humanos a determinadas pessoas, aprovação de regimes autoritários, etc.

tribunal do júri. Há um histórico de desentendimento entre as duas. Sua colega gosta mais da acusação, o que Jasmim define, em tom de brincadeira, como “totalmente MP”, uma representante do “lado negro da força”.

Durante esse duelo de falas que foi presenciado por outras colegas do curso, o avô de Jasmim é mencionado por ela para demonstrar sua oposição à ideia de “bandido bom, é bandido morto”. A estudante evidencia que essa visão é conhecida e está presente em seu contexto familiar. É interessante notar que, ao mesmo tempo em que Jasmim situa a fala de seu avô numa discussão ocorrida dentro da universidade, no bojo de sua narrativa, há um contexto em que o “valor família” aparece como uma justificativa para aceitação da violação de direitos humanos. Nessa visão, a proteção da família estaria acima dos direitos humanos do “bandido”.

Jasmim: Quando chegou aqui, eu fui falar pra elas, eu estava lanchando, aí elas perguntaram “ah, como é que foi júri e tal, que não sei o que”, aí eu fui falar, aí a outra falou “ah, era um pai de família”, que foi um caso bem... teve muita repercussão na época... e ela lembrou **“ah, era um pai de família, (...) esses caras devia era ter morrido também, se pudesse matar”**. Aí eu falei pra ela na hora **“você tá parecendo meu vô, que meu vô também tem essa de bandido bom é bandido morto”, quando morre um bandido ele fala “oba, menos um”**. E eu fico calada, né?

Jacinto, apesar de não ter mencionado a sua própria família ao longo de toda a entrevista, revela uma experiência que se relaciona à questão do “valor família” de forma semelhantes às observadas nas falas de Jasmim e Amarílis. Não obstante a questão da família na fala de Jacinto não seja oriunda da influência de sua própria família em sua formação (aspecto que foi privilegiado neste item), essa instituição social aparece, ainda que em outra dimensão da análise, demonstrando a multiplicidade de sentidos que a família se situa na formação universitária.

Esse contexto semelhante é observado quando ele conta sobre sua experiência no tribunal do júri, quando realizava o estágio obrigatório da universidade. Ao falar sobre essa experiência, ele confidenciou que a referência aos laços familiares foi utilizado como argumento central da acusação (por homicídio) de um réu que ele, seu colega e uma advogada novata do núcleo de assistência jurídica da instituição defendiam. Para Jacinto, a argumentação da acusação para condenação do réu se pautava no clamor ao jurados em defesa da família e em repúdio a possível ação do réu, entendida como uma ameaça a essa instituição

social. A pergunta do promotor “*E se fosse seu filho?*” aos jurados era, consoante Jacinto, impossível de contra argumentar e, de certa forma, colocava a defesa do réu em xeque.

Essas experiências compartilhadas por Jacinto, Amarílis e Jasmim, que ocorreram durante a discussão de temas do direito e também na vivência das práticas em estágios obrigatórios possibilitam indagar se essa instituição social, realmente, articula-se em outros eixos¹¹⁰ do ensino jurídico e, em sentido mais amplo, de que forma o “valor família” se articula com a cultura jurídica. Considerando que essas reflexões ultrapassam o objeto da presente pesquisa, reputa-se importante que sejam realizados estudos pormenorizados nesse sentido, considerando a sinalização de que a família pode estar em diferentes dimensões, que, nesta pesquisa, não puderam ser aprofundadas.

Ao que foi proposto nesta pesquisa, a partir da análise do mundo empírico, verifica-se que a família dos estudantes exerce significativa influência na formação universitária dos estudantes. A escolha pelo curso de direito, bem como a permanência do estudante nesse curso é influenciada por essa instituição social, com destaque aos seus genitores (família nuclear). A vinculação entre o curso de direito e a abertura a um mercado de trabalho considerado promissor, por seu *status* social e estabilidade financeira, é idealizado pelos pais e mães, o que parece corroborar para a visão idealizada do curso que também nutrem os estudantes. Nesse particular, acredito também que as múltiplas missões da universidade – que ensejam uma formação crítica, ética, humanista, cidadã, etc. – sejam absorvidas pela perspectiva exclusivamente profissional, sendo esse tipo de formação enfatizada a partir da visão de mundo que os genitores compartilham com seus filhos-estudantes. Vê-se que a função “utilitária” da universidade, que privilegia a formação técnica-profissional em detrimento das demais dimensões de formação que devem constituir o ensino superior (FÁVERO, 2004; GIROUX, 2010), é corroborada pelos pais e mães dos estudantes antes mesmo de seus ingressos no curso de direito.

As relações de poder (FOUCAULT, 1998) existentes entre pais/mães e filhos são aspectos cruciais da análise porque repercutem nas representações sociais dos estudantes sobre a formação universitária. Ideias, valores e crenças que são compartilhadas no contexto familiar – com seus pais, mães, avôs, primos, tios – repercutem, de diversas formas e

¹¹⁰ Segundo foi compartilhado pela professora de direitos humanos, a disciplina sobre direito de família é a que mais chama a atenção dos estudantes em sala de aula. Some-se, ainda, ao fato de que, ao menos, três estudantes (Anis, Caliandra e Jasmim) desta pesquisa mencionaram que seus temas de monografia tratavam sobre direito de família, cujos pontos centrais versavam sobre o abandono afetivo da figura paterna e o reconhecimento jurídico das famílias poliafetivas.

sentidos, na construção da visão de mundo dos estudantes. É importante destacar que nem sempre os blocos de sentidos de ideias de suas famílias coincidem com os dos estudantes.

De um lado, há uma convergência entre os pais e mães e os estudantes sobre os aspectos que envolvem o curso de direito (escolha, permanência, *status* social, estabilidade financeira e prosperidade profissional), o que é enfatizado no início de suas trajetórias no curso; de outro, num cenário situado mais recentemente, vê-se uma divergência entre genitores e os estudantes quanto às ideias e aos valores que envolvem as noções de justiça, direito e direitos humanos. Quanto a esse último contexto, entendo que a apropriação do saber jurídico credenciado pelo curso de direito, somada a uma possível busca pela maturidade dos estudantes e autonomia em relação aos pais (sendo contextualizada a hierarquia tradicional pais-filhos), desnudam um cenário oposto àquele que os estudantes narram sobre o início de suas experiências no curso de direito.

Por fim, chama a atenção a questão das estudantes do sexo feminino serem os sujeitos da pesquisa que confidenciam esses episódios de conflitos sobre temas de direito com seus pais, mães e avôs. Embora se configure objeto de estudo específico, cujo enfoque não é o buscado nesta pesquisa, as divergências familiares vivenciados pelas estudantes podem sinalizar um processo conflituoso para a busca de maior autonomia feminina e/ou independência em relação à ingerência de seus pais sobre a forma de compreender o mundo e/ou suas escolhas profissionais¹¹¹. A respeito das falas das estudantes, não se pode deixar de questionar sobre a influência do patriarcado¹¹², no qual o poder da dominação masculina

¹¹¹ Ao refletir sobre as tensões e os dilemas dos objetivos educacionais contemporâneos para as mulheres a sua articulação com a independência e autonomia feminina, Vinathe Sharma-Brymer tece importantes considerações a esse respeito: “as mulheres instruídas em países pós-coloniais vivem na fronteira entre o mundo dos objetivos educacionais formais, das realizações e das identidades profissionais, em confusão ‘sob a superfície’ que tem a ver com ‘por que eu estudei tanto? Ou ‘qual é o propósito de ser uma mulher instruída nesta sociedade tradicional. [...] A educação de meninas e mulheres foi um tópico controverso nas culturas locais de muitos países no período pós-colonial. Sen (1999) observa que só por meio da educação da mulher um país pode progredir. Dessa ideia de progresso surgem algumas questões: trata-se de progresso em termos de quê? Progresso econômico ou social? Essas questões refletem as tensões e conflitos diários de ‘ser uma mulher instruída’. Ser instruída significa também estar informada, ser uma cidadã mais participante e ter mais poder para tomar decisões na vida cotidiana. Entretanto, nos tempos atuais, uma pessoa instruída e informada é impelida a tornar-se adequada para um emprego e uma carreira. O fato de uma mulher conseguir trabalhar fora de casa e sustentar-se por conta própria não garante que ela se exprime como uma mente humana livre (SEN, 2005; TAGORE, 1961) que celebra sua ação e sua identidades individuais. No dia-a-dia, na maioria das sociedades pós-coloniais, os indivíduos tendem a dar grande importância à educação formal, mas separam a educação da cultura cotidiana. A situação intermediária decorrente do fato de ser instruída é um espaço pós-colonial de muitos conflitos, tensões e contradições constantes. E essa situação persistirá entre os efeitos da globalização” (SHARMA-BRYMER, 2012, p. 26-27).

¹¹² Lourdes Bandeira (2017, p. 2) assinala o “patriarcado como um sistema de estruturas e de relações sociais no qual os homens também exercem a dominação e a opressão sobre as mulheres, para Walby (1990), repousa em seis importantes estruturas: 1) um modo patriarcal de produção: o trabalho doméstico (reprodução social); 2) as

opera significativamente a partir da instituição social da família. Como assinalado por Foucault (1998), as relações de poder implicam também resistência e oposição. Sobre essa importante constatação, que destaca uma diferenciação de gênero no mundo empírico, acredito ser importante um aprofundamento futuro quanto a esse aspecto.

5.9.1.1.2 “É uma máfia do direito”: as redes sociais digitais como forma de (re) dimensionamento da hierarquia professor-estudante e outras considerações

Tem um grupo no Facebook... que a gente faz uma pesquisa do professor antes. (...) Tem uma pesquisa do professor e o pessoal que coloca opinião fala “não faz, é fácil”, “faz, é fácil”, “não faz, é difícil”... e a galera foge mesmo. (...) Então a gente tem esse grupo lá, a galera posta foto, inclusive ontem eu recebi uma foto da prova que vai ter semana que vem. Eles falam tudo, você vai adorar. (...) Eles falam tudo. Eles dão o caderno, manda o caderno do professor, faz tudo. Ali... é uma máfia do direito. (Anis)

A forma marota com que Anis descreve sobre o que “ocorre” na comunidade virtual¹¹³ do *Facebook* dos estudantes de direito da instituição chama a atenção, revelando

relações patriarcais de trabalho remunerado: o emprego; 3) relações patriarcais no interior das instituições do Estado; 4) a violência masculina; 5) relações patriarcais de sexualidade; e 6) as relações patriarcais no âmbito da cultura. Embora como esferas autônomas, estas interagem umas com as outras, dando lugar a surgimento de desdobramentos nas formas e nas práticas patriarcais, nas quais o patriarcado privado e o patriarcado público acabam por constituírem-se pólos de um mesmo continuum” [...] “Concordando com Segato (2003), a sociedade patriarcal produziu uma estrutura fixa que retêm os símbolos heterônimos e dicotômicos por detrás da imensa variedade possível de tipos de organização familiar e uniões conjugais - espaços e cenários patriarcais onde mais ocorrem as práticas de violências, atualmente. Além disso, a autora afirma que tais violências se constituem como práticas sociais arraigadas, violando os direitos individuais e coletivos da condição de pessoas e cidadãos/ãs. Muitas vezes é esse o tipo de “modelo” familiar no qual o casal está inserido, construindo um padrão de relacionamento baseado na ameaça, na desqualificação, no ciúme, na competição, na traição” (BANDEIRA, 2017, p. 3-4).

¹¹³ Nesta pesquisa, as comunidades virtuais do *Facebook* serão denominadas também como “grupos”, em razão de ser essa última terminologia a mais utilizada pelos sujeitos da pesquisa. É importante ressaltar que a ideia de comunidade virtual aqui utilizada, que incluem também o *Instagram* e *Whatsapp*, baseia-se no pensamento de Castells, especificamente a partir de sua obra *A sociedade em rede – Vol. 1* (2005). Em seu entendimento, as comunidades virtuais não seguem os mesmos modelos de comunicação e integração das comunidades físicas. Embora não sejam físicas, não são irreais, posto que funcionam noutra plano da realidade. “São redes sociais interpessoais, em sua maioria baseadas em laços fracos, diversificadíssimas e especializadíssimas, também capazes de gerar reciprocidade e apoio por intermédio da dinâmica da interação sustentada. Segundo Wellman, não são imitações de outras formas de vida, têm sua dinâmica: a Rede é a Rede. Transcendem a distância, a baixo custo, costumam ter natureza assíncrona, combinam a rápida disseminação da comunicação de massa com a penetração da comunicação pessoal, e permitem afiliações múltiplas em comunidades parciais. Ademais, não existem no isolamento de outras formas de sociabilidade. Reforçam a tendência de “privatização da sociabilidade” – isto é, a reconstrução das redes sociais ao redor dos indivíduos, o desenvolvimento de comunidades pessoais, tanto fisicamente quanto *on-line*. Os vínculos cibernéticos oferecem a oportunidade de

uma multiplicidade de sentidos que se articulam à expressão “máfia do direito”. Segundo a estudante, a existência desse grupo virtual não é segredo para os estudantes, nem para os professores e o coordenador do curso de direito. “*Sabem, sabem. Sabem que a gente tem a prova, sabem tudo*”, responde Anis de forma risonha.

Ao fazer uma busca desse grupo no *Facebook*, descobri, ao menos, duas grandes comunidades virtuais compostas por estudantes do curso de direito da instituição. Ambos são integrados por centenas de estudantes e, num deles, pude perceber a presença de alguns professores da instituição.

No grupo que Anis se referiu, os estudantes compartilham ideias sobre diversos aspectos: venda de livros usados; oportunidades de estágio, cursos e palestras; questões sobre o DCE (propostas de chapas, ações, etc.); reclamações sobre o estacionamento nas proximidades da instituição (veículos que impedem acesso; que ocupam duas vagas; segurança no *campus*, etc.); além de funcionar como uma espécie de “achados e perdidos” virtual. No entanto, são predominantes as trocas de informações sobre os professores e as respectivas aulas, o nível de dificuldade das provas, a possibilidade de reprovação, as disciplinas que valem a pena ser feitas (“*faz, é fácil*”; “*não faz, é difícil*”, etc.), dúvidas sobre a escolha dos orientadores de monografia e, principalmente, o compartilhamento de materiais e de provas realizadas pelos professores por intermédio da divulgação das imagens desses documentos.

Nessas informações preponderantes trocadas na comunidade virtual, observa-se que o professor é ponto central das ideias compartilhadas pelos estudantes. As dificuldades das provas, as dúvidas sobre fazer ou não determinada disciplina passam por uma análise feita pelos estudantes que estão intimamente associadas ao perfil dos professores¹¹⁴ que a lecionam. A escolha por determinadas disciplinas é um excelente exemplo disso. Como as mesmas disciplinas são disponibilizadas em diferentes turnos – e têm diferentes professores –, o processo de escolha dos estudantes passa por etapas que envolvem comparações entre

vínculos sociais para pessoas que, caso contrário, viveriam vidas sociais mais limitadas, pois seus vínculos estão cada vez mais espacialmente dispersos” (CASTELLS, 2005, p. 443).

¹¹⁴ Há estudantes que preferem professores considerados mais “tranquilos”, o que, não necessariamente, está associado a uma aula considerada “excelente”. Nesse particular, o critério se baseia na facilidade da aprovação, seja pelo nível considerado fácil das provas, seja pela flexibilidade com a frequência dos estudantes. Outros, preferem dar ênfase ao que reputam ser uma aula de “qualidade”, ainda que as provas não sejam as mais fáceis, se comparadas àquelas elaboradas por outros professores da mesma disciplina. Para esses estudantes, o aprendizado é mais valorizado que a facilidade de passar na disciplina. Professores que reprovam um número de estudantes considerado significativo, ainda que “saibam muito” sobre suas disciplinas, costumam espantar os estudantes e, como já havia afirmado Anis, “*a galera foge mesmo*”.

professores, sendo a decisão tomada com base nos interesses de cada estudante. O perfil do professor é, portanto, aspecto crucial nesse processo de escolha.

Em seus comentários postados no grupo, os estudantes não mencionam apenas os nomes dos professores e as respectivas disciplinas. Compartilham as fotos de professores que são disponibilizadas no *site* da instituição e fazem perguntas e comentários sobre eles. Observa-se que, nesse grupo de *Facebook*, os estudantes parecem ter mais liberdade para falar sobre seus professores, as respectivas metodologias, didática e domínio do conteúdo nas aulas do curso de direito. Nesse mundo virtual, são os estudantes que avaliam os professores.

A fala “esperta” de Anis nada tem a ver com as suposições de ser esse um grupo secreto. Ao contrário, é provável que essa sensação de esperteza advinha da circunstância de que a ciência dos professores e do coordenador do curso de direito é um convite (digital) para desafiar a hierarquia tradicional existente entre instituição de ensino e estudantes. No mundo virtual, a instituição de ensino não tem ingerência e, portanto, não poderá impedi-los de falarem o que gostariam. Além disso, nesse espaço, os estudantes podem lembrar que são a maioria das vozes.

Acredito que esse grupo de *Facebook* seja compreendido pelos estudantes como um espaço mais democrático¹¹⁵, aonde se sentem mais confortáveis e seguros¹¹⁶ para compartilhar suas ideias, valores e crenças sobre a formação universitária que vivenciam. Somado a isso, a utilização de avatares¹¹⁷ (BRITO ALVARADO, CAPITO ALVAREZ, 2016; CASTELLS, 2005) parece driblar, de certa maneira, o medo de tecer críticas sobre o ensino dos professores. No mundo virtual, a inexistência do face-a-face parece ser uma alternativa

¹¹⁵ O sentido democrático das redes sociais digitais tem sido discutido recentemente em pesquisas sobre o assunto. Ao lado das reflexões de Castells, pode-se verificar que as contribuições teóricas do filósofo e sociólogo tunisiano Pierre Lévy, com destaque às obras “Cibercultura” (1997) e “Ciberdemocracia” (2003), tem sido utilizadas como norteadores para a investigação do alcance democrático do mundo virtual.

¹¹⁶ Segundo Castells, é possível que as comunidades virtuais sejam mais fortes que se acredita, bem como essa comunicação on-line tende a incentivar uma maior desinibição das discussões e sinceridade. Ressalta, no entanto, que também por isso há um preço a se pagar: “é o alto índice de mortalidade das amizades on-line, pois um palpite infeliz pode ser sancionado pelo clique na desconexão – eterna” (CASTELLS, 2005, p. 442).

¹¹⁷ Para Brito Alvarado e Capito Alvarez (2016), a ideia de avatar se funda na imagem de um corpo que pode interagir com outras imagens dentro de um espaço virtual. O avatar converte-se em uma representação da corporeidade de um mundo virtual, aonde são expressas novas dramaturgias do cotidiano. A entrada nas comunidades virtuais possibilitaria que os sujeitos reconstruam uma identidade baseada em estereótipos com o objetivo de criar uma ressignificação social identitária. A partir do pensamento de Turkle (1997), os autores defendem que a *internet* possibilita uma compreensão de que somos fluidos emergentes, descentralizados, múltiplos, flexíveis e em constante processo. Além disso, colabora para que as pessoas sejam capazes de construir identidades *ciber* para assumir diferentes papéis. A menção ao termo avatar não significa apenas uma descorporificação metafórica do corpo, mas implica nova reorganização dos modos de vida na contemporaneidade.

benvinda aos estudantes. Essas considerações podem ser visualizadas na fala de Jacinto, que, entre todos os sujeitos da pesquisa, foi aquele que se mostrou mais reticente ao falar sobre o curso de direito e seus respectivos professores:

Pesquisadora: Os professores se mostram abertos às críticas da turma sobre a forma de ensinar?

Jacinto: Têm professores que são muito assim, como eu posso dizer [...] Muitas vezes, de os professores assumirem um posicionamento deles e não aceitarem crítica, entendeu? Nenhuma.

Já aconteceu, mas não é a maioria. (...) A gente já fica meio apreensivo, sabe? Assim (...) Do professor achar ruim, entendeu? Eh... porque bater de frente com o professor, assim, especificamente aqui, eu não acho uma boa ideia sabe? Não acho uma boa ideia, não é jogo pra gente, vai que ele... ele reprova a gente (riso). Porque já aconteceu, entendeu? Não comigo, eu aprendi com o erro dos outros justamente pra não acontecer comigo.

E, a gente tem os grupos né?

Nas redes sociais a gente tem, a gente fala sobre os professores, “ah, como é que é” né?

Além das centenas de estudantes de direito da instituição que participam desses grupos, três estudantes entrevistados individualmente e os do grupo focal também disseram participar desse espaço virtual. O que se observa dos dados empíricos é que há uma cultura da virtualidade real¹¹⁸ (CASTELLS, 2005) que possibilita o (re) dimensionamento da hierarquia tradicional entre professores e estudantes. A vultuosidade do número de estudantes em relação aos de professores permite transformar o mundo virtual numa alternativa não-institucional para desafiar essa hierarquia existente no ensino do curso de direito. Não obstante os estudantes constituam a maioria de sujeitos envolvidos no curso de direito, não são eles quem gozam de hierarquia no espaço físico da universidade: é a instituição, representada pelos professores e pelo coordenador do curso.

¹¹⁸ A partir do pensamento de Barthes e Baudrillard, Castells (2005) enfatiza que os processos de comunicação e suas formas são aspectos essenciais à constituição das culturas. Segundo seu pensamento, não há separação entre o real e sua representação simbólica. A sociedade existe a partir de um ambiente simbólico e interage por meio dele. Defende que a novidade trazida pelos novos sistemas de comunicação não representam uma realidade virtual, mas sim possibilitam a sua própria construção. Em sua leitura, a vivência da realidade sempre foi virtual, sobretudo porque “sempre é percebido por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido que escapa à sua rigorosa definição semântica” (CASTELLS, 2005, p. 459). Com base nas premissas de que todas as realidades são comunicativas a partir de símbolos e que toda realidade é percebida de maneira virtual, Castells estabelece um conceito para o que denomina de virtualidade real: “É um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica; material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência” (CASTELLS, 2005, p. 459).

Os grupos de *Facebook* são meios virtuais estratégicos em que os estudantes de direito utilizam para escapar de determinadas circunstâncias que são consideradas indesejáveis por eles: aulas “chatas”, provas difíceis, professores ruins e “reprovadores”, etc. Neles, os estudantes criam formas alternativas de se orientarem e se adaptarem ao cotidiano universitário na qual estão inseridos. A partir de um sistema paralelo não institucional do mundo virtual, invertem os polos de exercício de poder. Se no sistema institucional são os professores que avaliam os estudantes; nesse sistema paralelo, há uma espécie de cultura virtual discente, na qual são os estudantes que avaliam os professores, segundo critérios e valores criados por eles próprios. Havendo uma avaliação negativa convergente de muitos estudantes sobre determinados professores, esses são “reprovados” virtualmente e tem suas salas esvaziadas, com baixo número de estudantes¹¹⁹ matriculados na disciplina. O esvaziamento de turmas é a penalidade não-institucionalizada imposta aos professores pelos estudantes.

A respeito desses critérios e, por conseguinte, dos valores atribuídos ao ensino no curso de direito, os estudantes do grupo focal pontuam importantes considerações. Para eles, o grupo do *Facebook* nem sempre é instrumento confiável para, isoladamente, fornecer as melhores informações sobre os professores e as respectivas aulas. De suas falas, extrai-se que não há critério uniforme sobre o que é, por exemplo, um bom professor. Conforme ressaltado anteriormente, os critérios de avaliação dependem do interesse que cada estudante tem sobre sua formação universitária. Para alguns desses estudantes, muitos comentários compartilhados nesse grupo virtual são elaborados por estudantes que nem sempre se esforçam e que reputam ser suficiente a aprovação nas disciplinas, independente de haver aprendido ou não do conteúdo¹²⁰.

Sálvia: A gente trocou o nosso professor... da sala, nem ia ser o mesmo, a gente podia ter mantido fechado, mas aí a gente sempre olha, aí nesse grupo a gente coloca lá tipo, "ah, professor tal", aí o pessoal faz comentário. Só que, assim, como é grupo de Facebook, é muito comentário tipo, "ah, a prova é difícil".

Lírio: "Ah, ele é chato".

¹¹⁹ Na fala de Anis, que inaugura esse item, a estudante contava um episódio sobre um dos professores da instituição: “Inclusive tem um professor de (nome da disciplina), meu colega fez aula com ele semestre passado. A turma dele tinha três alunos porque todo mundo desistiu porque o professor é exigente... e reprovava muita gente”.

¹²⁰ Essa circunstância também foi pontuada por Anis, Amarílis e Flor de Lótus. A respeito da fala dessa última estudante: “Muitas vezes, o aluno ele só está interessado em passar. Não precisa ser nem com uma nota boa. É só ele passar na matéria. Concluir o curso e pegar o diploma. Sabe?”.

Vinco: "O professor é ruim por que...", entendeu? Aí a gente desconfia muito.

Sálvia: E que não avisa, só fala, "ele é ruim, ele é horrível, eu não gostei".

Pesquisadora: Vocês tem dificuldade de ver um critério?

Vinco: Exato.

Sálvia: É, a gente meio que ignora, a gente pergunta pra quem a gente sabe que já teve aula.

Lírio: Quem a gente confia mais, que seja... pessoas, assim, que gosta de estudar, e realmente quer um professor bom.

Sálvia: É.

Lupino: É o que eu ia falar, aluno é muito chato. Aluno é chato. Eu odeio aluno, sério.

Lírio: Assim, geralmente a gente tende a correr mais do professor quando ele é ou muito miguê, muito assim, ele é muito miguê, não sei outro termo pra...

Sálvia: Omito. Não dá aula...

Lupino: É bonitinha essa inocência do início, assim, de querer pegar professor..

Sálvia: Por quê?

Clívia: A gente já ta no 7°.

(...)

Sálvia: (...) No início, quando a gente tinha mais tempo pra fazer isso ... a gente fazia um quadrinho, ela olhava, a gente olhava os professores, via quais eram bons, quais eram ruins. A gente achava...

Clívia: Porque a gente também não conhecia muito o critério do grupo do Facebook, né, a gente achava que galera era esforçada, mas depois a gente descobriu que eles só querem um professor que faça eles passar.

Ainda que o grupo focal sinalize para a relativização do grupo de *Facebook* como o único norteador confiável para a escolha dos estudantes quanto à formação universitária, a quantidade de estudantes que o compõe e, ainda, a sua utilização como uma das alternativas não-institucionais discente permitem o conceber como um espaço social de realidade virtual (CASTELLS, 2005) importante nessa formação. Contar com esse espaço, que transcende o ambiente físico universitário, na qual os estudantes detém o poder de escolha e de avaliação sobre o professores é uma alternativa viável quando não se sente livre para tecer considerações sobre a forma de ensino no curso de direito. Como visto, a questão da hierarquia tradicional, dos professores face aos estudantes, e sua conexão com uma relação de medo por reprovação/retaliação¹²¹ são elementos importantes que se imbricam nessa análise.

No entanto, nesta pesquisa, as redes sociais digitais não desnudam apenas um (re) dimensionamento de exercício de poder. Constituem, ainda, uma possibilidade de escape para que o estudante possa navegar por outros espaços, o da realidade virtual, ainda que esteja

¹²¹ A questão da hierarquia e a conexão com as ideias de “medo”, e também de “respeito”, serão mais aprofundadas no item 5.9.1.3. Preferiu-se não pormenorizar esses aspectos neste item por acreditar que as redes sociais digitais apenas sinalizam uma das facetas da hierarquia, que parece operar de forma mais densa e ampla no mundo do saber jurídico.

sentado em sua cadeira universitária. Navegam pelo mundo virtual, apesar de estarem de “corpo presente” nos espaços físicos da universidade.

Quando decidi vivenciar com os estudantes a experiência dentro de sala de aula de algumas das disciplinas do 9º e 10º semestres do curso de direito, propus-me conhecer o contexto “de onde” e “de quem” falavam. Sem pretender analisar seus comportamentos dentro de sala, uma vez que essa demanda análise pormenorizada a ser feita por um psicólogo, desejava compreender seus lugares de fala, situando, por exemplo, suas críticas e elogios à formação universitária que vivenciam. No entanto, para além da proposta de contextualização, deparei-me com um padrão de práticas sociais dos estudantes que foi verificado em todas as aulas e que não poderia ser desconsiderado nesta pesquisa. Trata-se do uso frequente de aparelhos celulares e de *laptops*, nas quais os conteúdos “navegados” não se referiam às aulas.

Consoante descrito no item 5.8.5, observei estudantes “navegando” no *Facebook*, em *sites* de venda/aluguel de apartamentos, carros. Viam diversas fotos no aplicativo do *Instagram*; escreviam no *Whatsapp*. Alguns passavam a aula inteira, de cabeças baixas, realizando atividades no mundo virtual e, sequer, olhavam para cima e/ou para os lados. Não havia papeis para quaisquer anotações, nem livros para leitura, mas, apenas, um celular na mão. Como descrevi numa das experiências em sala de aula, havia uma estudante que demonstrava não resistir a uma espécie de “abstinência” pela conexão digital. Além de ter percebido o significativo impacto das redes sociais digitais dentro de sala de aula e nos corredores do curso de direito, Anis, uma das estudantes entrevistadas, confirma esse cenário de desconexão com o mundo físico da universidade e vai além: o *Facebook* e o *Instagram* são muito mais interessantes que as aulas, que o professor.

Anis: E realmente, a galera que senta mais no fundo... eh... ou é tomada de notebook, ou é pra ficar dormindo ou é pra mexer no celular.

Pesquisadora: Você acha que tem muito celular na sala de aula?

Anis: **NOSSA! Deve ter mais celular do que aluno aqui dentro da sala!** (fala entusiasmada) Sério, tem muito, a galera fica o dia... fica a aula todinha no celular, tudo.

Pesquisadora: É a mesma situação com os estudantes da manhã? Você vê essa diferença?

Anis: É, aí tem essa diferença, porque eu vejo que o pessoal da manhã é mais imaturo. E o pessoal da noite já tem uma certa maturidade, porque tem muita gente que é mais velha, então a pessoa tá aqui e ela dá valor, né, ao que ela paga. Aí de manhã é o pai que paga, eles não estão nem aí. Eu vejo que a galera de manhã já é mais... mais ligada em celular do que a noite.

Pesquisadora: E por que você acha que os estudantes ficam mexendo no celular?

R: [...] Boa pergunta. (riso) Vamos ser bem sinceras? **Porque o Facebook é mais interessante que a aula. É. O Instagram é mais interessante, e a galera não tá muito aí pro professor.** Eu acho isso uma falta de respeito. Eu... eu mesma não mexo em celular durante a aula, e eu anoto tudo com notebook, então eu procuro nem olhar muito pro notebook e olhar pro professor, porque eles acham que está mexendo. E os professores se sentem muito desrespeitados.

Segundo Anis, a utilização desses programas digitais é ainda mais intensa nas aulas do turno matutino. Embora eu não tenha acompanhado as aulas do matutino, nem existam outras falas nas entrevistas que corroborem para essa comparação feita estudante, o cenário que vivenciei no período da noite já é, por si só, preocupante. Sua fala, que constata a pouca importância dada ao professor em sala de aula, permite indagar o porquê desse desinteresse¹²².

A partir do que possível observar dos dados empíricos, verifiquei que, entre os diversos critérios utilizados para definir um bom professor, é surpreendente como os estudantes repetem a ideia de que o bom professor é aquele que “envolve a turma”, “chama a atenção do aluno”, “prende a atenção do aluno” e “conversa com a turma”. Cinco estudantes e o grupo focal fizeram menções a esses critérios¹²³. Em quatro estudantes, o “chamar a atenção do estudante” e o “envolver a turma” são mencionados em primeiro ou segundo lugar, sendo que suas “listas” próprias de bom professor contêm, pelo menos, cinco critérios distintos.

Estabelecendo uma articulação desses dados com a afirmativa de Anis sobre os estudantes preferirem o *Facebook* e o *Instagram* às aulas dos professores acredito que há uma possível demanda para que o professor seja tão atrativo quanto à dinamicidade e à variedade de conteúdos disponíveis nas redes sociais digitais. Talvez, num sentido mais amplo, a linguagem do professor não seja tão instigante quanto àquelas veiculadas na própria *internet*.

Ademais, é possível que os estudantes também esperem que o professor estabeleça uma conexão com eles, para que se sintam envolvidos e participem do processo de ensino. É

¹²² Consoante a postura teórica adotada nesta pesquisa, que prestigia o reconhecimento da complexidade da vida social, não se entende possível existir apenas um aspecto determinante sobre os acontecimentos. Por esse motivo, acredito são múltiplos os aspectos que envolvem o desinteresse dos estudantes em relação às aulas, que podem se articular, ainda, entre as diferentes dimensões, para além da sociológica.

¹²³ Há uma lista vasta de critérios de bom professor mencionados pelos estudantes, o que, inclusive, mereceria um estudo específico futuro, aprofundando-se a análise sobre essa questão. A partir dos dados empíricos desta pesquisa, compreendi que os estudantes articulam, de diferentes maneiras, as ideias de “prender” ou “chamar” a atenção ao envolvimento com a turma. Em alguns casos, percebi que a atenção estava mais voltada à ideia de performance do professor, aquele que transita pela sala, é dinâmico, é engraçado. Já o envolvimento estaria mais relacionado às interações sociais do professor com a turma, como se fosse uma “conversa”, um diálogo. Em Lisianto, por exemplo, ambas as ideias se entrelaçam. Flor de Lótus, por sua vez, menciona expressamente a necessidade do professor “conversar” com os estudantes, enfatizando sua oposição à aula em que o professor faz um monólogo.

interessante notar ainda que dois estudantes (e alguns do grupo focal) também utilizaram como critério as ideias de que o bom professor é também aquele que é engraçado, “faz piadinhas”, “faz palhaçadas”, podendo-se imaginar daí também uma possível demanda por um professor *entertainer*. Uma atuação performática tal como estão acostumados a vivenciar no mundo idealizado dos meios eletrônicos (VILCHES, 2003)¹²⁴.

Da análise desses dados, observa-se que os estudantes pedem para que seus professores tenham uma conduta pró-ativa, para que eles proporcionem o envolvimento com eles, um restabelecimento de “conexão” para o resgate da atenção do estudante. As falas de Lisianto e, principalmente, de Amarílis são cruciais para demonstrar essa demanda pelo professor ativo, envolvente e instigante. Possivelmente, essa postura idealizada de bom professor permita que sua aula seja mais interessante que o *Whatsapp*:

Amarílis: Por exemplo, **se você chegar aqui numa sala e o aluno não quiser abrir o celular dele pra olhar o Whatsapp**, o... que nem, ele (o aluno) chega em casa, ele tem vontade de usar alguma coisa sobre a sua matéria ou ele tem vontade de fazer monografia na sua área. (...)

O bom professor é atento a passar pro aluno de forma que ele tenha vontade de assistir à aula dele, ele demonstre essa paixão pelo conteúdo dele, tem que tá atualizado. Né? Na matéria dele. Tem que tá aberto a perguntas dos alunos, mas sem tirar o foco da aula. E ele tem que incentivar o aluno a buscar que... o conhecimento daquela área dele. Ele não precisa ficar só preso na matéria dele, quem nem tem, “ah, hoje eu vou falar sobre os princípios, mas só do direito penal”.

Lisianto: Eu acho que ... professor bom é aquele que consegue ... envolver a turma. Entendeu? **Que atrai a sua atenção de alguma forma, a qual você não consiga tirar o olho do quadro ou dele, por exemplo.**

¹²⁴ Segundo Lorenzo Vilches (2003), o século XXI se insere numa nova ordem comunicacional, na qual a sociedade da informação propulsiona novas comunidades comunicativas, com a ocupação de novos espaços sociais em que o conteúdo é a chave do novo planeta digital. Para o autor, as interfaces da realidade virtual proporcionarão uma libertação dos corpos físicos para a vivência do reino de êxtase do ciberespaço, entendido como um “novo espaço de pensamento e experiências humanas, formado pela coabitação de antigos meios e novas formas de hiper-realidade”(VILCHES, 2003, p.17). Tal como também assinala Castells (2005), no mundo virtual digital, há uma modificação dos limites do espaço-tempo. O deslocamento das narrativas, que “buscam representar a nova experiência dos sujeitos antes às mudanças sociais” (VILCHES, 2003, p. 14), permitiriam que os sujeitos pudessem exercer funções de ações e reações, com a criação de “personagens e papéis, e até mesmo identidades, o que antes só era permitido aos atores, na tela da televisão” (VILCHES, 2003, p. 22). A respeito de dessas reflexões, é interessante destacar que a interatividade digital, que se dá a partir do uso da internet, considera uma mobilidade de cenários, numa interface em que os usuários possam compreendê-lo. Nesse sentido, a interface digital permite uma ação interativa, uma experiência de gestão nas quais os objetos estão prontos para interagir. “A interface não é um complemento do ato de ver, como o controle remoto, é o centro da interação, a verdadeira zona de produção das novas relações sociais que regerão o uso da comunicação digital” (VILCHES, 2003, p. 24). Essa retomada teórica é crucial para situar a dinamicidade e interatividade das redes sociais digitais a que os estudantes se habituaram a utilizar.

(...) Porque, tipo, a forma que ele falava com a gente, **parecia que ele tava batendo um papo ali com você**, só que, na verdade, ele tava passando matéria. Então, isso é uma forma bacana. (...) eu acredito que a principal é isso aí mesmo, ele passar a matéria meio que conversando com os alunos. Acho que isso aí é a didática melhor que ele pode ter, que é o que atrai mais.

Nesta pesquisa, as influências dos meios digitais na formação do estudante não se limitam à participação no grupo de *Facebook*, nem ao uso de outros programas digitais durante as aulas, como o *Instagram* e o *Whatsapp*. Está presente também nas formas que os estudantes consideram ser melhores para aprender o direito. As vídeo-aulas divulgadas na internet são mencionadas por quatro estudantes¹²⁵, o que, no universo da pesquisa, representa a forma de aprender mais recorrente entre eles.

Jamim: Pra mim é a lei seca. Eu leio muito a lei. Eu gosto de ler no artigo, artigo por artigo, **e muita vídeo aula também**. Eu tenho amigas que são mais doutrinas, mas pra mim é a lei seca e prática.

Em seguida às vídeo-aulas¹²⁶, três estudantes mencionam o aprendizado pela prática de suas experiências profissionais; pela leitura de “lei seca”/legislação e de “doutrina”/livros/teoria; pelas anotações do conteúdo das aulas dos professores. Surpreende, contudo, que os estudantes façam referência à vídeo-aula com mais frequência que às aulas ministradas pelos próprios professores do curso de direito. A esse respeito, destaco a fala de Lisianto que enfatiza a sua preferência pelas vídeo-aulas em detrimento daquelas ministradas por seus professores de seu curso. Para o estudante, a “didática” dos professores de cursinho nas vídeo-aulas disponíveis na internet são muito melhores, pela animação e dicas para concursos e OAB.

Pesquisadora: Qual é a melhor forma de se aprender o direito?

Lisianto: Estudando.

Pesquisadora: Como você estuda?

Lisianto: Ah, eu gosto muito de ... vídeo aulas. De cursinho, assim. Porque eles têm... uma didática excelente pra passar a disciplina.

Pesquisadora: Você acha que essa didática é melhor que a utilizada pelo professor em sala de aula?

¹²⁵ A pergunta aos estudantes quanto à melhor forma de aprender o direito foi feita apenas para os sete estudantes das entrevistas semiestruturadas.

¹²⁶ A feitura de questionários, a leitura de resumos, de informativos de jurisprudência e blogs jurídicos são mencionados com menos frequência, por um ou outro estudante.

Lisianto: **Muito melhor. Muito melhor. Eu acho que o professor de cursinho, ele tá acostumado com... com aquilo ali de você... de ser aquela aula animada, cheia de dica pro pessoal ali que vai fazer o concurso ou a OAB, enfim.** Tem uma forma diferente de passar.: Aí eu... por isso que eu gosto bastante das vídeo aulas.

Pesquisadora: Há quanto tempo você utiliza essa vídeo aula?

Lisianto: Ah, já tem um tempo, mas eu intensifiquei mais no período da OAB. Que eu comprei o cursinho. E intensifiquei mais ali. Só que até hoje assisto porque... a mesma matéria (risos) da... de algumas [disciplinas] que eu tô fazendo. E aí ajuda bastante.

Pesquisadora: Você costuma assistir vídeo aula antes da matéria ter sido discutida em sala de aula?

Lisianto: Não, não, não, não, não. Assisto a que passa.

Como visto, entendo não ser possível falar na formação universitária dos sujeitos da pesquisa sem considerar a cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2005). A participação nas comunidades virtuais digitais do *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*, mas também a navegação em sites da internet como uma forma frequente de aprendizado (vídeo-aulas de cursinho, blogs jurídicos, etc.) entre os estudantes está inserida em seus cotidianos, seja dentro dos espaços físicos da universidade, seja fora dele. A esse respeito, a fala de Jasmim desnuda como a vivência nas redes sociais digitais se imbrica nas novas formas de ser do estudante do curso de direito:

Jasmim: Engraçado, né, já viu aqueles memês na rede social que o povo do direito adora a palavra “depende”?

O impacto da comunicações e conexões entre pessoas via digital que está presente nas narrativas dos estudantes, bem como nas vivências dentre de sala de aula e nos espaços do curso de direito, corrobora ao que Castells (2005) denomina de sociedade em rede. Para o sociólogo espanhol, não se trata apenas de um novo instrumento tecnológico à disposição das pessoas, mas de uma nova forma de comunicação e de estabelecimento de conexões entre os sujeitos, que constitui a cultura contemporânea. Em sentido convergente, Vilches (2003) ressalta que a interatividade, oriunda da migração digital, repercute nos sujeitos (esfera identitária), bem como nos objetos sociais, supondo-se daí uma “ruptura tanto tecnológica quanto cultural” (p. 23).

Dos dados empíricos, extrai-se que as comunidades virtuais digitais, em especial os grupos de estudantes de direito da instituição no *Facebook*, são utilizados por eles como uma importante forma de comunicação discente. Acredito que há, nesses espaços digitalizados, um

redimensionamento de exercício de poder, que subverte a hierarquia tradicional entre professores e os estudantes. Se nos espaços físicos, são os professores quem avaliam os estudantes; nesse mundo digital, ocorre o inverso: os estudantes avaliam os professores.

Os professores, em razão da didática, metodologia e domínio do conteúdo, constituem o foco central de troca de compartilhamento de ideias entre os estudantes. Professores mal avaliados entre os alunos têm suas salas esvaziadas. Essa medida, além de se constituir como uma forma de evitar a reprovação e as “aulas chatas”, pode também representar uma penalidade dos estudantes em relação aos professores, cujo valor simbólico desnuda uma oposição discente a determinadas formas de ensino que não aprovam. As falas dos estudantes sinalizam que os grupos do *Facebook* constituem uma alternativa não-institucional para exercerem seus direitos de voz sobre a forma de ensino no curso de direito, consolidando esse espaço digital um ambiente democrático. Entendo que o medo dos professores em razão de possíveis retaliações – porque ocasionam reprovação – é o aspecto central que parece nortear grande parte do conteúdo compartilhado entre os estudantes.

Além disso, é importante assinalar o cenário preocupante visualizado dentro de sala de aula pelo frequente uso de internet por celulares, *tablets* e *laptops*. Há um significativo número de estudantes desconectados das aulas e, por conseguinte, das interações face-a-face com o professor e demais colegas da turma. Ainda que Castells (2005) flerte com um cenário otimista sobre as novas conexões digitais¹²⁷ em relação à sociabilidade, questiono se a utilização de redes sociais digitais, pela fragilização dos laços humanos e das interações face-a-face que possibilitam romper a qualquer tempo uma conexão virtual entre avatares (BRITO ALVARADO; CAPITO ALVAREZ, 2016; CASTELLS, 2005), obstaculizam, para os estudantes, uma compreensão pluridimensional como sujeitos, a lida com os conflitos inerentes a vida humana e o exercício de escuta do outro.

¹²⁷ Ao falar sobre a sociedade interativa, o sociólogo espanhol indaga sobre o significado social da comunicação mediada pela internet e, sobretudo, os possíveis impactos das comunidades virtuais na sociabilidade. Utilizando-se de diferentes pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento sobre o assunto – Howard Rheingold, William Mitchell, Sherry Turkle, Mark Slouka, Dominique Wolton, Barry Wellman – aponta que existem posicionamentos antagônicos que oscilam entre uma visão otimista e pessimista/fatalista. A pergunta lançada por Rheingold sobre a internet promover uma abertura a novas comunidades ou, em sentido oposto, induzir ao isolamento social com rompimento de laços sociais e, por derradeiro, com o mundo “real”, mostra-se também uma indagação desta pesquisa. Após trazer à reflexão algumas pesquisas realizadas sobre o assunto, Castells entende que a “Rede é especialmente apropriada para a geração de laços fracos múltiplos. Os laços fracos são úteis no fornecimento de informações e na abertura de novas oportunidades a baixo custo. (...) De fato, tanto off-line quanto online, os laços fracos facilitam a ligação de pessoas com diversas características sociais, expandindo assim a sociabilidade para além dos limites socialmente definidos do autoconhecimento. Para o sociólogo espanhol, a Internet pode contribuir para a “expansão dos vínculos sociais numa sociedade que parece estar passando por uma rápida individualização e uma ruptura cívica” (CASTELLS, 2005, p. 442).

Quanto a esse aspecto, em entrevista realizada com Zygmunt Bauman (OBSERVATÓRIO..., 2015), o sociólogo polonês alerta para as armadilhas das redes sociais digitais na sociedade contemporânea seja quanto aos laços humanos, seja quanto aos desafios que se põe à educação¹²⁸. A facilidade e a tranquilidade de “adicionar novos amigos”, mas também de romper com as “amizades de *Facebook*” possibilitam com que os sujeitos se mantenham em zona de conforto, esquivando-se de vivenciar as “bênçãos” e as “maldições” dos laços humanos estabelecidos nas interações face-a-face. Pode-se “deletar” o que (conteúdo) e quem (pessoas) não é desejado com mais facilidade. É menos doloroso o rompimento de relações porque não contam com os embaraços da lida corpo-a-corpo. Também em decorrência desses aspectos, Bauman chama atenção para a possibilidade das redes sociais digitais criarem ambiente fértil para um “eco de nossa própria voz”, um “corredor de espelhos”, aonde se fala o que quer, mas não se exercita a escuta em relação ao outro que pensa diferente. Haveria uma tendência a se “desconectar” do que e de quem não reflete os interesses próprios.

O “enclausuramento” de estudantes na virtualidade digital e o distanciamento das vivências face-a-face no cotidiano universitário revelam um cenário preocupante na universidade. Não me foge à memória o que observei numa das aulas, na qual uma estudante parecia não conseguir resistir a uma espécie de “abstinência” pela conexão digital. Essa preocupação se intensifica na medida em que o espaço público, pelas relações humanas face-a-face, é considerado um ambiente propício para a alteridade (JOVCHELOVITCH, 2012b). Estaria a alteridade comprometida em razão da cultura da virtualidade real, em que é possível desplugar, desfazer as amizades, desconectar-se a qualquer tempo? Sem dúvida, o impacto das redes sociais digitais e, de forma mais ampla, a utilização das tecnologias na formação universitária mostra-se como um objeto de estudo crucial a ser investigado em estudo específico.

Em que pese os diversos aspectos positivos da sociedade em rede, que, por exemplo, pode permitir a utilização de novos instrumentos metodológicos para o ensino-aprendizagem,

¹²⁸ No entendimento do sociólogo, o uso do celular e das tecnologias disponíveis na internet também constituem problema no cotidiano universitário. Pela inexistência de professor *entertainer*, estudantes refugiam-se nas zonas de conforto de seus celulares, afastando-se das dificuldades de forma menos dolorosa o possível. A sociedade contemporânea é convidada a se entreter e se divertir a todo tempo. Desde o acesso aos 300 canais de televisão, na qual se muda compulsivamente de canal em canal, às inúmeras possibilidades de diversão disponíveis na internet que são dinâmicas e interativas. A dispersão de atenção dos estudantes na universidade é um dos aspectos centrais nas reflexões de Bauman, que situam o impacto das redes sociais no que denomina de modernidade líquida.

não se entende possível ignorar os possíveis obstáculos da cultura da virtualidade real que repercutem no ensino superior. Isso porque acredito que a universidade não deve ser vista como espaço obrigatório “por onde se passa” no percurso do dia-a-dia, onde estar de corpo presente seria suficiente. Ao contrário disso, a universidade deve ser um espaço “aonde se vive” uma experiência formativa com os outros.

5.9.1.1.3 “Cala a boca, na boa, cala a boca, quem é você?”: as relações de estágio dos estudantes, o aprendizado do direito pela prática, a assimilação da hierarquia e da anestesia

E o cara chegou à sala dizendo que ia ensinar um procurador. Olhei pra cara dele e falei “gente, que menino ridículo, cala a boca, na boa, cala a boca, quem é você?” (Anis)

As experiências vividas pelos estudantes em seus estágios constituem parte importante de suas narrativas. Os estágios a que me refiro nesta pesquisa são aqueles desempenhados, tanto no âmbito da extensão universitária (os estágios obrigatórios que compõe a grade curricular), quanto àqueles realizados por conta própria em órgãos públicos e/ou em instituições privadas. Em relação a essas últimas, estudantes mencionam escritórios de advocacia e departamentos jurídicos de empresas privadas.

No universo de análise, além do estágio obrigatório, que é previsto pelas diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito ¹²⁹, todos os estudantes já afirmaram ter realizado estágio em órgãos públicos do executivo, do judiciário e outros essenciais à

¹²⁹ Segundo o art. 7º da Resolução CNE/CES n.º 9/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, o estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório e poderá ser realizado nos núcleos de prática jurídica da instituição superior de ensino, em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Judiciário, do MP e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, bem como ser parcialmente realizada – por intermédio de convênio – em outras entidades, instituições ou escritórios de advocacia, sendo necessária, em quaisquer dos casos, a supervisão das atividades pelas IES e a elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à coordenação de estágio a IES. É importante consignar que esse dispositivo sofreu alteração recentemente com a publicação da Resolução n.º 3 de 14 de julho de 2017, publicada no D.O.U em 17.07.2017. Verifica-se, nesse novo documento, que foi suprimido do antigo § 1º do art. 7º a supervisão e o encaminhamento de relatórios que seriam de responsabilidade da coordenação de estágio das IES. Para ver essa Resolução na íntegra: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA EXECUTIVA CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Disponível em: http://www.lex.com.br/legis_27470767_RESOLUCAO_N_3_DE_14_DE_JULHO_DE_2017.aspx Acesso em 18 jul. 2017.

justiça. Entre esses locais, os estágios em tribunais (do DF e federais), na defensoria pública (federal e do DF) e no ministério público (estadual e federal) são os mais mencionados. Nos currículos dos estudantes, é frequente observar que há, pelo menos, duas experiências de estágios em órgãos públicos distintos, em especial nos do judiciário e de funções essenciais à justiça. Estudantes circulam em diferentes instituições públicas e acompanham a atuação de profissionais de carreiras jurídicas – os analistas e os das carreiras fim, como juízes, defensores públicos e promotores de justiça – e técnicas, os técnico-judiciários.

Entretanto, nem todos já realizaram estágio em escritório de advocacia. Apenas Amarílis, Flor de Lótus e alguns estudantes do grupo focal. Jasmim, que gostaria de ter tido a experiência de estágio em escritório, conta que não teve oportunidade de fazer porque não possuía carro. Comenta que, nos escritórios de advocacia, a primeira seleção a ser feita tem como critério ter ou não carro. Essa exigência se justificaria em razão da necessidade de os estagiários fazerem diligências externas em órgãos públicos, a exemplo de “cargas” de processo em tribunais. Outros de seus colegas também não conseguiram ser contratados porque não tinham carro. Se o estudante tiver sorte e for contratado por alguns dos escritórios mais “tops” de Brasília, não há necessidade de carro porque o transporte de estagiários é feito por táxi ou *Uber*. Porém, em escritórios menores, onde Jasmim havia se candidatado a uma vaga de estágio, há exigência de carro. Há também a exigência da “carteirinha” da OAB de estagiário. No entanto, para a estudante, não valia a pena pagar a alta taxa de inscrição na OAB sem que houvesse possibilidade de contratação; ao fim, era necessário que ela tivesse carro.

Pesquisadora: Você pensou em fazer estágio em escritório de advocacia?

Jasmim: Pensei, porque eu quero advogar, né? Então, assim, alguns escritórios, eles oferecem a possibilidade de contratação. E aí eu falei “não, vou procurar estágio em escritório”. E aí eu entreguei vários currículos, fui pra várias entrevistas, inclusive teve várias que falaram “nossa, seu currículo tá perfeito, gostei do seu perfil, **só preciso saber de uma coisa, você tem carro?**”, eu falei “**não tenho carro**”. Eu tinha carro no início da faculdade, mas vendi pra terminar de pagar a faculdade, e eles queriam estagiário pra além de peticionar, quando o advogado era bom te coloca pra peticionar, mas eles queriam mais pra fazer diligência externa. **Aí eles falaram assim “ah, você não tem carro, fica difícil a contratação”, e não me contrataram porque eu não tinha carro.**

Pesquisadora: Você tem relatos de outros colegas sobre isso?

Jasmim: Vários, vários. Que queriam escritório, mas não contrataram porque não tinham carro. Algumas colegas, elas conseguiram em escritórios mais tops aqui em Brasília. Escritórios grandes, e aí eles pagam táxi. Ela não... ela não tem carro, tem uma que vai de *Uber*, vai... vive rodando os tribunais de

Uber... mas são escritórios grandes que têm condições pra isso. Agora, os escritórios que eu fui não eram tão grandes, eram pequenos, aí precisavam que o estagiário tinha... tivesse carro. **Mas vários colegas, vários, perderam porque não tinham carro. Então, assim, eles fazem uma seleção que você tem carro e você não tem carro.**

(...) Tem, a carteirinha da OAB, eles exigem muito a de estagiário. **Eu já tava com a documentação pronta, inclusive eu tinha dado entrada, só que como ficou nisso “ah, eu preciso do carro, você tem carro?”, eu falei “eu não vou pagar 300 reais”,** que a carteirinha é 300 reais, e outros pagaram, “pra nada”, porque a carteirinha, ela é pra se eu fosse pra escritório, pra fazer carga, enfim, e aí eu... eles exigem muito isso, eles sempre perguntam “tem carteirinha?” (...) **Então era basicamente isso, carro e a carteirinha da OAB de estagiário.**

As relações de estágio narradas pelos estudantes apontam que essa experiência impacta de diferentes maneiras em sua formação universitária. O início desse percurso profissional possibilita uma primeira avaliação sobre quais caminhos trilhar (ou não) na futura atuação, bem como quais os ramos do direito despertam seus interesses. Em alguns estudantes, observei que houve uma germinação de interesse por determinadas matérias do direito que, antes do estágio, não eram bem-vistas ou que ainda não eram conhecidas pelos estudantes. Nesse sentido, Amarílis afirma que só começou a gostar de direito penal quando realizou estágio. Para ela, no ensino do curso de direito, não havia bons professores dessa matéria. Jasmim, por outro lado, conta que nunca havia tido contato com a matéria de direito previdenciário nas aulas, mas que a sua experiência pela “prática” suscitou nela uma vontade de seguir essa especialidade em sua futura atuação profissional.

Amarílis: Penal, eu só fui gostar de penal quando eu fui pro estagiário obrigatório, porque eu tive professores muito fracos aqui. E a ma... e a matéria que eu escolhi pra mim, mas **se eu não tivesse ido pra prática do penal,** que nem foi uma opção, foi uma... um atraso na minha matrícula que eu bobeei e aí eu caí e a única turma que tinha era de penal. **Aí se eu nunca tivesse entrado nesse estágio, eu nunca ia saber o tanto que penal é legal. Mas por que eu nunca tive um professor que me ensinasse.**

Jasmim: Eu já falei pra minha chefe que eu preciso sugar dela todas as teses possíveis, **porque em previdenciário, e eu quero advogar em previdenciário...** então eu falei “eu vou sugar tudo”, e aí eu não saio, eu amo. Pra mim é o melhor estágio que eu já fiz. (...) E aí, na Defensoria, quando eu vi que o gabinete da doutora era de previdenciário, eu **falei “ah, não vou, não sei previdenciário. No nono semestre eu não sei previdenciário”,** enfim, e aí ela vai falar “você é uma burra, filha”. **Só que eu cheguei lá e ela falou “não, ninguém sabe antes de chegar na prática, ninguém estuda previdenciário na faculdade”. Aí quando eu tive contato com prev que eu me apaixonei por prev, falei “ah, é muito bom”.**

As falas das estudantes sinalizam que a prática corrobora para um despertar de interesse sobre determinadas disciplinas, mas também acaba por preencher lacunas do ensino no curso de direito. Essa “prática” que os estudantes fazem referência e que é proporcionada pela experiência nos estágios é concebida por eles como uma das melhores formas de se aprender o direito. As estudantes Anis, Caliandra, Jasmim e Flor de Lótus demonstram essa valorização dos aprendizados ensejados pelos estágios. Para as estudantes, estar na lida diária com contratos e processos e acompanhar os trâmites técnicos dos litígios judiciais são experiências centrais para se entender o que é direito. A prática profissional serve para melhor “absorver” o conteúdo e “memorizar” a lei. Em suas falas, é possível verificar como a prática desempenha um papel importante na construção de significados sobre o direito a partir das experiências profissionais nos estágios. Flor de Lótus, por exemplo, acredita ser possível que a experiência que teve com sua antiga chefe na área cível tenha lhe proporcionado mais aprendizado que a faculdade. Segundo ela, as “dicas” obtidas nessas experiências profissionais servem para o resto da vida.

Jasmim: Pra mim, a melhor forma de **aprender o direito é na prática**. (...) Mas eu, quando eu vou estudar pra faculdade... pra mim é a lei seca. Pra mim é a lei seca. Eu leio muito a lei. Eu gosto de ler no artigo, artigo por artigo, e muita vídeo aula também. Eu tenho amigas que são mais doutrinas, mas **pra mim é a lei seca e prática**. É ter contato com... não tem como você aprender processo, por exemplo, direito processual, **se você não tem contato com processo. Você não aprende. Eu tenho uma amiga que tá formando que nunca fez estágio**, e ela fala “eu não sei processo, eu tenho uma dificuldade, eu não entendo o processo, pra mim o processo não tem sequência”, e quando **você pega o processo, quando você vê na prática, o processo tem uma sequência lógica**. Você pega “tchararam, essa aqui tá aqui, essa aqui tá depois”. **Então, pra mim, a prática... é a prática e lei seca**. Eu leio também, eu leio, até porque se eu não ler a doutrina, tem artigo que... bulhufas, pra mim aquilo ali tá fa... falando grego e eu não entendo nada, então tenho que ler a doutrina, tenho que ler alguém que explique, mas pra mim é melhor... **é melhor você ler a lei seca... eu não sei se eu memorizo mais, a lei seca e a prática**. É a melhor forma... **pra mim é a melhor forma de eu aprender o direito, prática e lendo a lei mesmo**.

Flor de Lótus: Eu gosto da experiência. A experiência de estar em um escritório de advocacia, pra mim, é muito gratificante. Eu gosto de ter aquele vínculo com advogado, a experiência com ele, a socialização. Porque, querendo ou não, eles sempre vão te dar alguma dica que você vai levar para o resto da vida. No outro estágio, por exemplo, eu me encontrava mais lá, na área de atuação, que era na área cível. **E eu aprendi muito com a minha chefe anterior. Ela me ensinou muito... acho que mais do que a faculdade, ela... porque você coloca em prática, então você vai... você absorve melhor a matéria, o conteúdo**. E quando você precisa procurar

jurisprudência, você precisa elaborar peça, **você vai fixando o conteúdo com uma facilidade muito maior.**

Ao falarem sobre seus estágios, os (as) chefes são frequentemente mencionados (as) pelos estudantes. Quando fazem referência aos estágios situados em algum órgão público, é comum que detalhem o cargo pela designação do nome do chefe e/ou mencionem o vocativo doutor (a), por exemplo, “no gabinete do doutor fulano de tal”. As falas de Anis, Caliandra, Lisianto, Jasmim e Flor de Lótus sobre essas atividades sugerem também uma admiração por alguns dos chefes que passaram por suas vidas. Contudo, é somente na fala de Jasmim parece haver uma relação mais aproximada com sua chefe.

Caliandra afirma que, no dia da entrevista, estava bastante decepcionada com o estágio que fazia no departamento jurídico de uma empresa privada, voltando no tempo e relembrando-se da época que fazia estágios em órgãos públicos. Numa de suas experiências, comenta que seu ex-chefe dava-lhe um excelente exemplo como profissional e pessoa. Dessa experiência, acredita que a atuação no serviço público é menos corrompível que no setor privado. Já Anis, enfatiza que foi com sua tutora “positivista” que aprendeu a ser mais imparcial. Para a estudante, ser positivista tem a ver com “*aplicar a lei, simplesmente. Não dar um jeitinho brasileiro*”. Formulando um conceito próprio¹³⁰ de positivismo, Anis ressalta que nem todos de seu trabalho são “positivistas” como sua tutora; alguns acabam dando uma “relativizada na lei”.

Caliandra: Na área pública eu acho que já tem mais essa questão de como não tem... você não tem que defender uma parte, você não tá atuando por dinheiro... **eu acho que você é menos corrompido, o profissional é menos corrompido e consegue... fazer valer a... a sua convicção e fazer valer a lei...** de uma forma mais justa. Não sei se é porque eu tive um excelente exemplo no meu MP. Doutor (NOME) é muito justo, muito correto com tudo que ele faz, sabe, não só com a... a profissão dele.

Anis: Hoje eu... quando eu tô analisando um processo... a minha tutora lá do meu trabalho, **ela é muito positivista, e quando eu tô analisando um processo, ela me ensinou muito a ser imparcial, no sentido de “(Anis), você deve aplicar a lei, você tem que parar de ficar olhando pra parte, você tem que aplicar a lei”**, e tem situações que você fica triste, né, eu trabalho com direito tributário, e eu vejo que o advogado, ele fez uma coisa ruim e a parte que vai ter um prejuízo de um milhão, e eu vou ter que

¹³⁰ Quando me refiro a conceito próprio, pretendo assinalar que as características descritas pela estudante como positivismo, a aplicação de lei sem “relativizações”, é destoante do que se entende de positivismo. As referências ao significado de positivismo estão no capítulo 2 desta pesquisa, bem como serão retomadas no item 5.9.1.4.

simplesmente não conhecer do recurso dela porque ela... o advogado não atacou os fundamentos da sentença. Eu fico com muita dó. Antigamente eu... ia fechar o meu olho e falar “não, a União tá errada” e a parte... **hoje não, hoje eu... eu tenho essa ideia de de imparcialidade, né, em questão do direito, e eu vejo as situações diferente.** (...) ela é a positivista lá, só ela, o resto tudo quer dar uma relativizada na lei, quer dar um... eu não gosto disso, eu acho que traz insegurança jurídica. (...) Ela acaba aplican... ela olha a situação e fala “cara, sinto muito”, ela fala desse jeito, **ela fala “esse advogado é um babaca, você perdeu”. Eu olho pra cara dela, falo “cara...”. E a gente acaba seguindo o padrão dela. Mas ela é assim, ela pega a lei e aplica, o problema é seu.**

Embora observe que nem todos os estudantes desejam seguir a mesma carreira que seus chefes, as vivências com eles no estágio apresenta-lhes um modelo de atuação profissional a seguir. A relação de estágio que vivencia o estudante não é apenas compreendido como uma instância central de aprendizado de perfis profissionais, mas, antes de tudo, representa um aprendizado de hierarquia profissional que o estudante irá, possivelmente, inserir-se e espelhar-se no futuro. Como será visto ao longo desta pesquisa, os aspectos de poder e de hierarquia são marcantes nas falas dos estudantes, perpassando diferentes níveis e instituições sociais.

As relações de poder no estágio apontam para a observância de uma espécie de hierarquia qualificada: em razão de o chefe ocupar um cargo público de destaque. Nesse sentido, o estágio ensejaria a consolidação dessa hierarquia que parece transitar no ambiente profissional do “mundo do direito” (vide item 5.9.1.2), no qual o chefe tem ainda mais autoridade por causa da carreira profissional desempenhada.

Com naturalidade, Anis fala sobre os comentários dirigidos à função de estagiário em um órgão público aonde realizou estágio. *“O pessoal lá fica mexendo que estagiário não é gente, né, o estagiário não é gente”*. Ainda que sejam entendidas por ela como brincadeiras, suas falas seguintes apontam para uma espécie de assimilação da hierarquia inferior a que entende estar submetida. Acredita que, apesar de poder ensinar algo a sua chefe, por causa do cargo dessa última, deve “respeitá-la” em observância à escala hierárquica. A sobreposição de cargos, ainda que seja para o troca de conhecimento sobre o direito, é tida como ousadia. Vigilantes uns dos outros, Anis demonstra que há um sentimento de indignação com aquele que pretenda subverter essa ordem hierárquica. A fala que inaugura esse tópico se insere nesse contexto de vigilância: não é permitido ao estagiário de direito dizer que vai ensinar um procurador. Nem de brincadeira, nem se for um comentário feito apenas entre seus colegas estagiários.

Anis: (...) Mas as pessoas, elas têm esse ego mesmo. (...) O meu colega, olha que absurdo... somos três estagiários de nível superior, (...) Aí a doutora pegou e botou ele pra ir pra ajudar os procuradores. E aí ele tava ajudando e ele chegou lá... lá na sala, eu falei “cara, que menino ridículo”. **“Ah, vai chegar outro procurador aí, eu vou ensinar ele a fazer o trabalho”**. Eu sou... **o pessoal lá fica mexendo que estagiário não é gente**, né, o estagiário não é gente... mas assim, um moleque do oitavo semestre... sexto, na verdade. **Olha o quê que ele falou: que ia ensinar o procurador a fazer o trabalho dele**. De fato, eu acredito que ele possa ensinar mesmo, só que a gente vê que o ego da pessoa foi lá em cima, né? **Até parece que eu vou chegar na (juíza) e vou falar “ah, doutora, deixa eu te ensinar aqui a fazer porque você não sabe”**, não. Por mais que eu vou ensinar a ela, eu tenho que ter um respeito mínimo por ela. **Ela tá acima de mim. É um procurador, não é um cargo qualquer de direito. É um dos cargos mais nobres do direito também, né? E o cara chegou na sala dizendo que ia ensinar um procurador**. Olhei pra cara dele e falei “gente, que menino ridículo, cala a boca, na boa, cala a boca, quem é você?”.

O detalhamento com que Anis narra esse episódio, revelando nuances sobre as relações sociais no ambiente de estágio entre estagiários, procuradores e magistrados, parece demonstrar o que Roberto da Matta (1997) define como consciência de posição social. Para o sociólogo brasileiro, o refinamento da descrição das relações sociais sinaliza para uma preocupação com a posição social ao tempo que revela uma consciência bem estabelecida das regras de “manutenção, perda ou ameaça da posição” (DA MATTA, 1997, p.194). Relembra, ainda, que os há famosos ditados brasileiros que explicitam bem o significado da consciência de posição social: “um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar”; “cada macaco no seu galho” (DA MATTA, 1997, p. 194).

Trata-se de uma escala social hierárquica que implica uma “separação radical e autoritária de duas posições sociais real ou teoricamente diferenciadas” (DA MATTA, 1997, p. 187). A ideia de “sabe com que está falando?”, que representa um jargão familiar no Brasil e serve como ponto de partida para as reflexões de DaMatta (1997), parece se aproximar dos significados que contextualizam a fala da Anis “cala a boca, quem é você?”. Embora não seja a estudante aquela que exerce a posição social dominante, seu incômodo e rechaço ao comentário de seu colega estagiário (em mesma posição que ela) demonstra sua consciência da posição social que é estabelecida naquele espaço. Há uma vigilância em benefício de outrem para que não se ameacem posições sociais muito bem definidas hierarquicamente no “mundo do direito”.

Ainda quanto à narrativa de Anis, é interessante notar como a palavra respeito é articulada com a noção hierarquia. O respeito não parece ter a ver com a circunstância de ser

uma pessoa, um ser humano, mas sim de ser alguém que, segundo a estudante, está acima dela por causa de um cargo. O respeito é devido pela hierarquia, segundo posição social que entende estar situada determinada pessoa. Essa mesma ideia de “respeito” em razão do cargo foi observada na fala de outros cinco estudantes e no grupo focal quando falavam sobre experiências nos estágios e com profissionais de direito.

Anis: Eu acho que o direito, ele pega você e ele exige de você uma conduta... (...) ele também ensina você... eh... a respeitar um... **uma pessoa que é hierarquicamente maior que você e ele te ensina também**, mais do que tudo, **a você respeitar a opinião dos outros**. Você precisa fazer isso porque você não pode chegar numa audiência, por exemplo, e você gritar com o juiz, com o advogado, nem nada, porque provavelmente você vai sair de lá preso.

Outras palavras, a exemplo da humildade e da educação, aparecem articuladas a situações na qual há, pelos estudantes, ciência de uma hierarquia, consciência de uma posição social (DAMATTA, 1997), a ser observada pelo cargo. Por causa do cargo de destaque, haveria necessidade de se ter respeito, humildade e educação. Jasmim é enfática: “*num mundo de arrogantes que esse povo do direito saber ser*”, agir com arrogância sem ter cargo, é não conseguir o que precisa. Os sentidos atribuídos a valores como respeito, educação e humildade constituem, na fala da estudante, uma natureza utilitária e estratégica, sem a qual não será possível realizar ações profissionais com êxito. Embora Jasmim entenda que ela não pode ser arrogante – porque é estagiária de direito –, a estudante confia experiências negativas com seus antigos chefes, na qual a autoridade e a arrogância estavam presentes.

Pesquisadora: Quais as qualidades o profissional do direito deve possuir?

Jasmim: (...) **Outra qualidade que o profissional do direito, que ele tem que ser educado. Se ele não é educado, acabou**. Ele leva uma patada... eu não sei se é porque os profissionais já, tipo, **juiz, alguns advogados, promotores, eles têm uma autoridade**, assim, e **se você não é educado, se você não chega com humildade**... não se humilhando, mas se você já chega com arrogância, você leva uma na cara e **já não consegue o que você quer. Então você tem que ser educado, tem que ser humilde**. Se você é **arrogante num mundo de arrogantes que esse povo do direito sabe ser**... olha o meu preconceito, o que eu falo da sociedade eu tenho, né? Mas eles, eu acho que é **porque os chefes que eu tive, eu tive chefe muito arrogante, que já brigou comigo de pegar processo** e (imita a ação do chefe batendo na mesa) gritar assim. Eu distribuí errado pros servidores do gabinete, na época, ela pegou o processo e ficou gritando “isso aqui não é isso, isso aqui não é isso, isso aqui não é isso, e pá, pá, pá”, (imita a ação da chefe batendo na mesa várias vezes) e **ai de mim, obviamente, como estagiária se eu**

levantasse a voz. E se eu preciso do serviço dela, se eu chego lá como advogada arrogante... já era, eu preciso ser humilde. Eu vi isso na Vara, chegava advogada arrogante, a diretora segurava o processo, falava “**não é assim que funciona, você baixa a bolinha, advogado, que você não é o rei do mundo**”. Então, tem que ter humildade, tem que ter paciência, humildade, educação... simpatia, eu acho que não... não precisa muito não, eu acho que você pode ser normal, não precisa ser aquela pessoa carismática.

O aprendizado da hierarquia, por uma suposta autoridade do cargo, não é o único aspecto que chama atenção na fala dos estudantes. Além de Anis, que, numa de suas falas acima transcritas, já havia sinalizado uma necessidade de não der “dó” das partes ao analisar um processo de seu estágio, Caliandra e Jasmim sinalizam também para um aprendizado de anestesia (SANCHEZ RUBIO, 2014). Anestesiarse face às emoções é aprendido pelos estudantes de direito como um modelo profissional a ser observado.

De forma mais intensa e marcante, Jasmim narra uma longa conversa com sua chefe de estágio, demonstrando estar em conflito entre o profissional e o emocional. Sua chefe é ocupante de um cargo público em função essencial à justiça. Na ocasião, Jasmim a questionava sobre um benefício previdenciário a uma assistida que estava em estado crítico de saúde. Comovendo-se com a situação debilitada da assistida, Jasmim dizia que queria ajuda-la a todo custo; propôs-se, inclusive, a fazer a petição para pleitear em juízo o benefício. No entanto, sua chefe negava o seu apelo. Alertava Jasmim para que ela não se envolvesse emocionalmente com os casos dos assistidos. Relembrava a estudante que, se a assistida não preenche os requisitos da lei, não há como fazer esse pedido ao juiz. Não é possível ficar chorando para o juiz. Sugere à estudante que, quando for advogada, não vá ajuizar ação “adoidado”.

Nas palavras de Jasmim, sua chefe a ensina a separar o profissional do emocional, para que ela não frustrar e não ache que pode resolver o problema de todo mundo. A partir de sua narrativa, é possível observar que a quebra de expectativa, de que falava sua chefe, tem a ver com o resultado jurídico final. Noutras palavras, embora se tenha certeza de que há direito, é o juiz quem decide se tem ou não tem. Sua chefe alertava a estudante para que não nutrisse expectativas de mudar o mundo. Porque a “realidade” profissional que bate à porta é a seguinte: quando o juiz entende que não, é não.

Jasmim: Eu tenho que aprender até a separar o profissional do emocional... ainda mais agora que eu tô formando, eu não sei, enfim (...).
Pesquisadora: Você acha que é necessário fazer essa separação?

Jasmim: Olha, eu cheguei a essa conclusão depois de um... um processo que a minha chefe me passou... que a mulher tava muito doente, tanto fisicamente quanto psicologicamente. **Ela tava com depressão, ela tava tendo alucinações, ela tava, assim, num estado bem crítico de saúde.** (...) Se for um... se não for benefício assistencial, se for benefício previdenciário eles têm que ser segurado, e ela não era mais segurada. **Só que eu fiquei transtornada com a situação da mulher, eu falei “gente, essa mulher tá muito mal”. Eu já tive depressão, não sei se foi por isso...** que eu falei assim “ela não tá bem, as pessoas olham, ela não tá bem, o INSS nega, não tem como ela trabalhar cara, como é que ela vai...” sabe? “Como é que ela vai se sustentar”, e ela contribuiu muito tempo pro INSS...mas ela foi procurar ajuda, era uns quatro anos depois, já tinha muito... quatro anos que ela tinha parado. E aí eu fui falar pra minha chefe, né, eu falei “mas doutora, a gente tem que pedir isso pra ela, e não sei o que, ela tá mal, e olha como é que ela tá”, e a doutora falou assim “**(Jasmim), ela não é segurada. Como é que você vai virar pro juiz e falar assim ‘dá esse benefício pra ela, sendo que um dos requisitos ela não preenche?’**”, “mas doutora, ela tá mal, ela não tá bem”, ela “**Jasmim, você não pode se envolver assim, separa. Se ela tá mal, beleza, mas ela preenche os requisitos que a lei estabelece?**”, aí eu “**ah, tá, não**”, “**então pronto**”. “**Esquece, infelizmente, esquece**”. Aí ela mandou eu concluir o processo da minha caixa, que a gente tem uma caixa que controla os processos... e não dá. Aí eu falei “doutora, eu não aceito... eu não aceito...”, aí ela “**olha, você tem que aprender uma coisa**, tudo bem que você fica comovida com a história de uma pessoa e fica puta com a injustiça do IN... do Estado negar aquilo pra ela, sabendo que ela tá precisando e que ela pagou muito tempo pro INSS”. “**Mas se ela não preenche o requisito que a lei estabelece, você também não vai lá chorando pro juiz e ‘por favor, dá isso pra ela porque ela tem direito’, não, separa. Separa**”. **Beleza, “se comoveu? A gente acaba se comovendo, mas se ela não tem direito você não vai brigar**”, porque eu queria... eu queria que a gente ajuizasse a ação pra mulher. **Eu falei “doutora, eu faço a inicial dela”. E ela “Jasmim, não**”. Aí depois disso, aí ela conversou comigo, ela falou assim “olha, você é uma excelente estagiária”, me elogiou e tal, gosto muito dela também, mas ela falou “você tem uma coisa, você pe... às vezes, quando a situação do assistido é muito crítica, você se comove e quer brigar de qualquer jeito pro Estado dar aquele benefício pra ele, e às vezes não tem como, não tem, não tá preenchendo os requisitos, mas você se comoveu tanto, ficou tão ‘ai, ela tá tão doente’” (interpreta a fala da chefe), **entende, aí eu não separo e quero... quero brigar, e eu tenho que aprender a separar isso**. Depois disso que eu passei a prestar atenção. Eu tenho aprender a separar, porque se a pessoa chega pra mim com um... com um problema e eu fico... triste com o problema da pessoa, e por que eu **fiquei triste com o problema da pessoa eu quero de qualquer jeito resolver aquilo, eu não vou conseguir. Eu dependo de alguém pra decidir. O juiz vai olhar friamente “pá, pá, pá, ela não... a lei é isso, isso e isso, ela não tá aqui dentro, não vai dar**”, e eu to lá **brigando**. Ah, e aí fico puta, me estresso e acho que ela tem direito. Entendeu? E eu... e eu preciso separar, porque eu acabo que chega umas situações que eu quero porque quero brigar e não, “essa pessoa, coitada, entendeu? Ai, ele precisa, isso é um absurdo”, e ela falou “**não, separa, porque senão você vai ser a advogada que sai entrando com proce... com aju... ajuizando ação adoidado e o juiz vai falar... o juiz vai falar ‘minha filha, você não tá lendo a lei? Não tá preenchendo requisito’**”. Entendeu? “Ele não tá dentro”. (...) Mas ainda assim fiquei brigando, **aí a doutora conversou comigo “ó, você separa**”. Então, assim, tem hora que... que não

dá, que o profissional não... não prevalece, você se comove com aquilo, e eu sei que no mundo de... leões que eu vou entrar, que o povo sai brigando adoidado, juiz briga com o promotor, que briga com o advogado, que briga com todo mundo... eu não posso entrar como “ai, mas... juiz, coitado dele”, entendeu? **Não é “coitado dele”, é profissional, ele tá dentro daqueles requisitos ou não. Infelizmente, se ele não tiver... não posso fazer nada, e eu não posso pegar também todo mundo e querer resolver o problema de todo mundo**, eu tenho muito isso também, de querer resolver o problema de todo mundo. E a doutora... **e a doutora até me ensina, ela fala “olha, não é assim você não vai dar conta de resolver o problema de todo mundo, você segura a onda, senão você vai se frustrar”**. “Você vai entrar achando que é uma coisa, com expectativas e não vai ser assim. O juiz vai te negar quando você quiser pedir alguma coisa que você jura que ele tem direito, o juiz vai falar ‘não’, por quê? **Porque o juiz entende que não”, entende?** E eu não posso ser assim, mas eu entro querendo “ah, vou ajudar todo mundo”.

A partir da detalhada fala de Jasmim, observo que, para além da aprendizagem da relação de hierarquia entre estudantes-estagiários e chefes-exercentes de cargo público, há uma aprendizagem de anestesia, na qual se “ensina” que a postura profissional seja descolada da emocional. Nesse processo de anestesia, que tanto insiste a chefe da estudante, há também um contexto de pessimismo. Antes mesmo que Jasmim ingresse como futura profissional do direito, já estão semeadas as ideias de que ela não pode resolver os problemas de todos. Ademais, a figura do juiz aparece nas falas da estudante, demonstrando como a hierarquia de cargos, pelo exercício de poder, parece afetar, coibir e/ou amedrontar não só a estudante, como também a sua chefe.

Como visto, a experiência do estágio é uma importante forma de aprendizagem dos estudantes sobre o direito, mas também fornece a eles modelos de perfis de atuação profissional. Pontuo que, ao longo das entrevistas semiestruturadas, perguntei aos estudantes quais eram as qualidades do profissional do direito e se os professores do curso de direito falavam a esse respeito em sala de aula. Após descreverem diversas qualidades possíveis, estudantes responderam que seus professores não falam (muito) sobre isso nas aulas. No grupo focal, quando discutiam o papel da universidade, Lupino enfatiza que é no estágio que se forma um profissional e não pelas aulas do curso de direito.

Pesquisadora: Os professores falam sobre as qualidades do profissional do direito em sala de aula?

Anis: Não.

Caliandra: Nossa, não.

Jasmim: Eu... ah, não escuto muito. Professor de sala de aula, eles não falam muito não. Eu escuto muito é dos... dos meus chefes, né?

Amarilis: Eles focam mais no conteúdo mesmo, assim, “ah, vocês têm que estar atualizados”, que esse negócio que eu te falei de estar sempre buscando mais, “vocês... pra você ser um bom profissional, vocês tem que estar atento à jurisprudência, às notícias, ao mundo”. Acho que eles focam mais nessa parte. Acho que o principal foco deles em sala de aula, que eu escutei eles falando dos bons advogados, é isso, que a gente tem que ler cada vez mais, né? Pra poder... que existe sempre uma brecha pra você conseguir salvar o seu cliente, independente de se ele é o certo ou errado, né?.

Lisianto: Não muito, não muito.

Grupo focal (Lupino): Acho que você forma um profissional no seu estágio, porque você não aprende aqui.

A ausência ou a insuficiência de conversas em sala de aula sobre as qualidades do profissional do direito acabam por delegar aos estágios uma importante tarefa do ensino, que é o diálogo sobre a atuação profissional, a necessária observância das perspectivas ética, cidadã e humanista, bem como a potencialidade dos estudantes para a transformação social. Apesar de os estágios obrigatórios serem conduzidos pela universidade, nos estágios por conta própria não há esse acompanhamento pela instituição de ensino superior. Ressalto que as vivências nos estágios não-obrigatórios são as mais presentes nas falas dos estudantes.

A preocupação a esse respeito se intensifica na medida em que os estudantes reconhecem, antes mesmo das aulas no curso de direito, outras formas de aprendizado sobre o direito que estão fora da universidade: a exemplo das vídeo-aulas e do aprendizado pela prática em seus estágios não-obrigatórios. Tal como se abordou no item 5.9.1.1.2 quanto ao uso de outras formas de aprendizado pelos estudantes, entendo que há uma ausência de referências à figura do professor que está em sala de aula, o que parece apontar para uma desconexão da relação professor-estudante.

As experiências que foram compartilhadas pelos estudantes desta pesquisa suscitam a necessidade de se (re) valorizar a sala de aula como um espaço de contínua reflexão sobre as atuações profissionais futuras e, inclusive, aquelas que são vivenciadas pelos estudantes em seus estágios. Entendo que o diálogo em sala de aula é fundamental para que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes formas de ser profissional, onde seja possível refletir sobre os valores éticos na profissão e, principalmente, possam criar novos modelos de atuação voltados à transformação social.

5.9.1.2 “O mundo do direito”: o rompimento com o senso comum, um status social e o poder do saber jurídico

É, porque assim, o mundo do direito acaba que é restrito a quem pode atuar lá dentro, né? (Jasmim)

Para visualizar as questões aqui levantadas, foi fundamental estranhar meu próprio local de fala. Ao mesmo tempo em que era preciso me familiarizar com as falas dos estudantes e suas experiências pessoais para compreender seus pontos de vistas, foi necessário me desfamiliarizar do contexto de onde e sobre o que falavam: ideias, valores e crenças difundidas no ensino jurídico nos cursos de direito que consolidam sua *praxis*. A minha familiaridade com esse ambiente, desde a minha formação acadêmica até a minha atual experiência profissional como professora no ensino jurídico, dificultava o meu olhar para questões imprescindíveis. Foi necessário estranhar meu local de fala e dar abertura à auto-crítica para reconhecer aspectos multifacetados do “mundo do direito”.

O ingresso no curso de direito representa, para os estudantes, a inauguração de uma nova visão de mundo. A ritualização de palavras, ideias e discursos (FOUCAULT, 1996) via ensino jurídico consolidam os saberes ali compartilhados como diferenciados, críticos e racionais, que qualificam e fixam novos papéis sociais aos estudantes do curso de direito como pertencentes ao “mundo do direito”. O conjunto desses saberes, que são credenciados pelo curso de direito, será denominado neste trabalho de saber jurídico. Nesse sentido, entrar no curso de direito possibilita ter uma credencial para acessá-lo, ensejando uma demarcação de fronteiras entre o “mundo do direito” e o “mundo dos outros”.

Nas narrativas dos estudantes, chama a atenção a maneira naturalizada com que se diferenciam dos outros a partir do curso de direito. Há uma ideia de que o ingresso nesse curso possibilita racionalidade e criticidade, o que, por sua vez, sugere um rompimento com o senso comum. Diferenciando-se de outras pessoas e de outros saberes, os estudantes sinalizam para a usufruição de uma nova posição social, onde estão a salvo do senso comum. De suas falas, extrai-se que o senso comum é algo dos outros (“de pessoas comuns”), não deles próprios.

Pesquisadora: Quais são os pontos positivos do curso?

Jacinto: Porque na teoria **a gente tem uma percepção que muita gente não tem né?** Assim, da realidade, do quê que a gente pode fazer. Eh... de como a gente deveria agir né? (...) A gente tem uma noção diferente de como funcionam as coisas né? De como funciona a vida, eh... (...) Então o ponto bom é que a gente tem uma visão diferente né? **A gente sai do senso comum**, a gente... passa a **buscar uma razão** além daquela opinião sabe? Conformista...**que a gente costumava ter** e que a gente busca por que que as coisas são do jeito que são... e a gente **busca ter um senso crítico maior** né?

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito possibilita um status social diferenciado?

Flór de Lótus: Sim. Sim. Sem sombra de dúvidas. **No senso comum, para as pessoas comuns da nossa sociedade**, o curso de direito te leva sim. Porque você não fez qualquer curso. É a ideia de, “você não fez qualquer curso. Você fez direito”. E o que é diferente de fazer pedagogia, é diferente de fazer letras. Ele tem um status, sabe? **É...uma coisa de outro mundo.** (risos) Que não deveria ser. **Porque isso é algo muito trabalhado entre eu e minhas irmãs. Porque minhas irmãs não são do direito (...).**

As vantagens de ingressarem no curso de direito e serem “iniciados” no saber jurídico enseja, além de um senso crítico mais apurado, outros conhecimentos e novas habilidades para ter uma melhor visão de mundo, de vivência e de compreensão sobre as pessoas e as coisas. Seguir a trajetória no curso de direito é se apropriar de um saber jurídico que transcende o próprio conhecimento do direito. Essa transcendência de habilidades e conhecimentos parece garantir aos sujeitos do “mundo do direito” formas mais racionais e críticas de solucionarem problemas da vida cotidiana em ambos os mundos.

Pesquisadora: O que é direito pra você?

Flor de Lótus: Isso é muito profundo. (riso) Muito complexo. Ah... direito, pra mim. (...) Ah, é um modo de vida. Ah... o direito, ele é, querendo ou não, eu falei brincando, mas querendo ou não, **ele é um modo de enxergar a vida, as situações, o cotidiano, as pessoas**, ele é um modo de colocar muitas coisas em prática, muitos conhecimentos em prática. **Coisa que você como pessoa, sem essa formação, não faria.** (...) Você estudou, você tem uma fundamentação, não só legalista, mas também uma formação como pessoa ali, do por que que aquilo veio a ser o direito.

Pesquisadora: Quais são os pontos positivos do curso de direito?

Caliandra: É um curso excelente... Eu acho que eu saio... **vou sair do curso com uma capacidade muito grande de criticar mais as coisas.** Eh... acho que o **curso de direito te prepara muito pra vida, sabe?**

Amarilis: Pontos positivos? Do curso de direito? A gente aprende a **lidar com as coisas do dia a dia, a ser mais espertos**, digamos assim. Eh... **a não ser enganados** (ênfatisa com expressão facial). Hum... **Eu acho ele um curso bem completo. Na área de conhecimento mesmo.**

O termo *sensu comum* é mencionado nas falas de Jacinto e Flor de Lótus para se referirem a um tipo de saber que não lhes pertence e que, numa escala hierárquica de valores, parece ser inferior. Em sentido convergente, outros quatro estudantes utilizam termos como “homem médio”, “homem comum”, “pessoas que não tem conhecimento” para designarem pessoas que não possuem o saber jurídico. As ideias articuladas em relação ao *sensu comum* e a significados conexos a ele pretendem demonstrar um contraste de mundos sociais entre os estudantes, detentores do saber jurídico, em relação aos “outros”, que não possuem esse saber. Essas ideias foram observadas em diferentes temas do roteiro da entrevista: objetivos e pontos positivos do curso de direito; experiências profissionais nos estágios; missão do direito; impressões que outras pessoas têm do estudantes de direito; *status* social diferenciado que o curso de direito enseja; temas de direitos humanos e importância do direito para o enfrentamento social.

A oposição entre os estudantes e “os outros” em razão de um saber jurídico foi mais frequente quando falavam sobre o curso de direito em relação aos seus objetivos, pontos positivos e *status* social. Apesar de duas estudantes justificarem que esse contraste não deveria existir, questionando, inclusive, o porquê de nem todos terem conhecimentos sobre seus direitos, suas falas não deixam de revelar a naturalidade com que os estudantes reconhecem a separação entre eles e “os outros” pelo saber jurídico, que é acessível pelo curso de direito.

Jasmim: É, porque assim, **o mundo do direito, acaba que é restrito a quem pode atuar lá dentro, né?** Se eu tenho um problema, eu vou no Juizado, é um problema pequeno, eu vou no Juizado e brigo por aquilo. (...) mas a maioria dos problemas, ele precisa que alguém brigue por ele, eu não posso ir pedir uma coisa sem o advogado, por exemplo. Então eu preciso de um advogado, **eu preciso de alguém que conheça a lei.** Até porque as pessoas menos favorecidas, de classe mais baixa, **como elas não têm conhecimento...** aí como é que ela vai brigar por uma coisa que ela não sabe? Entende? E acaba que é **essa própria falta de conhecimento**, às vezes, seja por falta de oportunidade, enfim, por N motivos, eles não vão brigar por algo que a lei garante a eles. E aí quando eu percebo isso? **Por conhecer a lei**, eu olho a situação e falo “ei, mas fulano, ele tem direito a isso, peraí fulaninho, que eu vou te ajudar”.

Essa diferenciação é visualizada também quando os estudantes se referem a familiares (pais e irmãos), amigos e pessoas de outros cursos de ensino superior, de diferentes áreas do conhecimento. No grupo focal, a conversa descontraída entre os estudantes sobre cargos da carreira jurídica sinaliza para a diferença de valores existente entre o “mundo do

direito” e o “mundo dos outros”. No caso, os estudantes mostram-se surpresos como pessoas de fora do “mundo do direito” não conhecem e/ou se mostram indiferentes sobre o que é o quinto constitucional, o STF, um tribunal, etc. Nesse contexto, também discutem como entendem ser necessário que aja uma tradução nas conversas que têm com os “outros”, revelando a existência de uma linguagem própria do saber jurídico, que necessita de tradução. A conversa entre eles sinaliza que o saber jurídico está circunscrito apenas àqueles que são “do direito”, isto é, àqueles que têm credenciamento a partir do curso de direito. Não só a fala de Jasmim, mas também a do grupo focal contém as palavras “dentro” e “fora” que corroboram para essa bipartição de mundos social. A linguagem diferenciada parece se constituir uma forma importante de identificação entre os pares no “mundo do direito”.

Sálvia: É igual quando tava tendo o quinto agora, aí eu comentando, "caramba, será que fulano vai entrar no quinto", não sei que, não sei que, e **uns amigos meus que faziam arquitetura comigo**, aí eles olharam assim e falaram, "o quê que é quinto", assim, "ah não, vai ser desembargador".

Lupino: “O quê que é desembargador?” (risos de Lupino e Clívia)

Sálvio: “não gente, é tipo um cargo muito legal em tribunal”.

Vinco e Lupino falam ao mesmo tempo: “O quê que é tribunal?” (risos de todos)

Lírio: Mas as vezes eu falo indignado pra **uma pessoa que não é do direito** de alguma coisa, falo, "caramba, não acredito que aconteceu aquilo", a pessoa, "e daí", **aí eu traduzo**, aí a pessoa, "e daí".

Vinco: “E daí?” (risos)

Lírio: Tipo... **e depois de traduzir ainda.**

Lupino: Não, é tipo aquilo que eu... aconteceu isso comigo hoje. Eu falei assim, "cara, é um absurdo o Renan não acatar a decisão do Supremo". Eu falei isso pra um amigo meu, ele falou assim, "tá, mas o quê que é o Supremo mesmo?"

Lupino: Suprema Corte. Ah, mas “o cara não é o presidente lá do negocinho?” Falei, "tá, do negocinho, tá, mas...", né?

Sálvia: É que **a galera não sabe, po.**

Sálvia: Por exemplo, **o pessoal não sabe. Eu acho que isso é o menos pior. Mas, por exemplo, pessoal não sabe procedimento.** Então, por exemplo, quando teve o negócio do mensalão do Supremo, nossa, um absurdo, um absurdo, bababá, bababá, não tem prova. e “daí que não tem prova?” “Não tem que seguir lei, nada,” “sabe que tá errado, vai lá e prende o cara”, “não sei que”.

Vinco: “Bandido bom é bandido morto”.

Sálvia: Entendeu? É, é esse tipo de coisa. Então tipo assim, **quem tá fora não sabe.**

Lírio: Tipo, o (NOME), é o melhor exemplo, **esse aí não sabe de nada.**

Sálvia: **Meu pai, cara, meu pai.**

Lírio: O (NOME), **ele é engenheiro, ele faz engenharia, né. Só que você fala com ele, ele é uma porta.** Eu falo, "(NOME), não sei o que". Não, sinceramente, sobre direito... realmente.

Lírio: Ele é muito inteligente. Tipo assim, ele passou pra engenharia civil na UnB, po, o cara é muito inteligente mesmo, assim, aprende muito, aí eu acho

engraçado. Eu uso ele como exemplo porque ao mesmo tempo que ele é muito inteligente ali, se você falar sobre política com ele, só sabe falar, "esse cara é ladrão, né?".

A subdivisão de mundos sociais não apenas aparece pelo critério de contraste/oposição com os “outros”, mas também pelo reconhecimento similitude entre seus pares. É o estabelecimento da pertença social a partir do saber jurídico, que é credenciado pelo curso do direito. Reconhecem uns aos outros como pertencentes desse mundo particular pelo saber jurídico e sua linguagem própria. A fala de Flor de Lótus exemplifica essa ideia. Ao falar sobre uma de suas conversas habituais com um frentista que costuma atendê-la no posto de gasolina, a estudante não consegue lembrar-se do número de filhos, mas lembra de com exatidão que um deles é formado em direito. Não obstante não o conheça pessoalmente, identifica-o.

Pesquisadora: Quando você fala pra alguém que faz curso de direito, o que você acha que as pessoas pensam sobre você?

Flor de Lótus: **Depende muito da pessoa com quem você está conversando.** Por exemplo, eu abasteço o carro geralmente em um posto específico. Nesse mesmo posto. E geralmente em um horário tal, que o frentista é sempre o mesmo (riso). E acaba que a gente cria um vínculo com as pessoas. Por exemplo, **esse frentista, ele em especial, ele não é aquela pessoa que não tem o senso crítico, e que não tenha noção das coisas.** Ele tem os filhos dele, ele mesmo já me contou, nós conversamos (riso) nessa questão, e ele virou pra mim e falou assim, “não, porque o curso superior ele é muito importante, e tal, não sei o que. Eu tenho...”, **não lembro o número de filhos dele, mas um deles é formado em direito.** Aí um certo dia ele me perguntou, “e você, qual é o curso que você faz?”. (...) Aí acontece de perguntar, **“qual curso que você faz?”, “Direito”, “ah, o direito é muito bom, e não sei o que”, e ele já te leva a outro patamar. Ele já te associa a outra coisa.** Sabe? Se ele tinha a sua visão de, por exemplo, a visão de colegial, estudante do colegial, porque a gente que tem cara de novinha... Aí ele te acha assim, “ah não, é só um estudante”. Primeiro você é o estudante. Aí depois ele já vai abrindo as outras possibilidades. **“Você é estudante de que? Ah, você é estudante de direito (ênfatisa a palavra direito)”.** **Então ele já te eleva a outro patamar. É um... como que é? a pompa que o direito traz.** Assim como a medicina, engenharia. Né? Que os asiáticos tem essa (...) eles gostam mais disso. Essa preferência. Já... por exemplo, **aí esse frentista ele já me colocou em outro nível, assim que eu falei que era estudante de direito. Aí agora eu já sou a futura advogada, eu já sou a... ou então, sei lá, carreiras jurídicas do ramo público, a promotora, então assim, ele já te eleva.** E você nem saiu da faculdade ainda. Sabe? (risos) Ele não sabe nem se você é estudante dedicado ou não, se você vai ser um profissional, ou não. Mas na cabeça dele, você já está no topo. Eu acho isso estranho. **Já os profissionais do direito, ou pessoas mais esclarecidas, assim, como nós gostamos de colocar,** o que eu também acho errado, porque é um julgamento de valor que não deveria ser feito, mas é. (risos) Daí eles já te fazem outro tipo de pergunta. Eles não te levam, automaticamente.

Falam assim, “ah, você faz direito? O que você quer ser?”. A abordagem é diferente. (...) Então assim, você não saiu. Você não saiu daquele mesmo patamar do estudante, ainda. Sabe? Ele não te tira dali, até que você próprio se coloque em outro local. **Enquanto as outras pessoas, o senso comum, ele já, “não, você é estudante de direito”, já te coloca lá no topo.**

Para os sujeitos desta pesquisa, estar no curso de direito é usufruir de um *status* social diferenciado. Flor de Lótus e alguns estudantes do grupo focal relativizam essa ideia a depender “com quem se fala” e “aonde se fala”. Ainda que a maioria dos estudantes afirme não concordar com esse *status* social, sobretudo porque ainda não são bacharéis, suas falas demonstram que eles têm consciência de que a sociedade lhes enxerga de forma diferenciada e supervalorizada, como se gozassem de uma posição social hierarquicamente superior. Atributos como inteligência e riqueza são frequentemente associados aos estudantes de direito, o que, na fala de Jasmim, parece corroborar para que ela se sinta estimulada a cumprir essas expectativas semeadas pelos outros.

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito possibilita um status social diferenciado?

Jasmim: Possibilita. As pessoas têm uma ideia que o curso é difícil. **Aí se você falou que faz direito, eles já acham que você é UOU** (faz gestos). **A própria sociedade já te coloca em UOU.** Eu falo “gente, nada a ver”. (...) As pessoas acabam que pegam o estudante de direito, pegam quem faz direito ou quem trabalha na área e colocam no... **como se fosse mais inteligente, eu não gosto disso.** É tanto que eu, raras as vezes, falo o curso que eu faço, só quem me conhece mesmo, e aí eles falam “ah”... **dá um status diferente, eles mesmos demonstram.** “Nossa, faz direito”, eu “oh”. “Quê que tem demais em fazer direito?”. As pessoas assim “nossa, faz direito”. (...) Pra mim é uma coisa normal. **As pessoas têm uma ideia de que é gente rica também, não sei de onde eles tiram.** Tudo bem que **no mundo do direito,** quando a pessoa é concursada ou advogada muito bem sucedida, ele consegue realmente receber algum dinheiro, mas eu falo “gente, vocês estão vendo, eu sou estudante de direito, eu vou começar a vida”. **Obviamente eu sou ambiciosa, óbvio, eu quero dinheiro, eu to estudando tanto, eu quero dinheiro,** mas eles têm uma ideia “ah, você tem dinheiro”. (...) às vezes eu nem respondo, mas eu escuto muito “é arrogante”, essas coisas assim, **mas dá um status diferente, eles olham pra gente diferente.**

Pesquisadora: Quando você fala pra alguém que está fazendo o curso de direito, o que você acha que as pessoas pensam de você?

Amarilis: [...] Principalmente quando você fala que você tá fazendo a prova da Ordem e tal, eu acho que **eles pensam que você é um sabe tudo das leis, né? Superinteligente,** você vai... que você já é advogado antes mesmo da prova. **E que você pode resolver qualquer problema eh... da justiça, né?** Todo mundo pede uma consultoria. (...) Ixe, já tive que ler tanto contrato de tia minha. É incrível. Mas acho que é isso, eles te veem mesmo como já **um**

grande expert em leis. Constituição e... principalmente isso. Até sabem que tem uma pessoa ali que pode resolver os problemas deles na justiça.

Pesquisadora: *Você acha que o curso de direito possibilita um status social diferenciado?*

Amarilis: **Sim** (alonga a palavra), **as pessoas, elas te respeitam mais, né?** Elas têm mais medo de te dar um calote, de... **“ah, aquela pessoa sabe o que ela tá falando. Ele estuda”** e tal. Apesar de eu não achar que é bem assim, mas... dá um status.

Anis: Então o direito, ele exige de você um padrão. Até porque o profissional de direito, ele... ele deve ser o padrão, **porque ele é um... é um cara que vai representar as leis, é um cara que tá falando “olha, eu estudei”** e ele tem que exteriorizar isso.

No “mundo do direito” há, todavia, uma ordem hierárquica diferente do “mundo dos outros”. Se nesse último, os estudantes são sobrelevados a um patamar social só por frequentarem o curso de direito e, por isso, tem uma credencial para se apropriarem do saber jurídico; no “mundo do direito”, existem outros requisitos classificatórios em voga, selecionando-se quem poderá usufruir de *status* social de prestígio nesse mundo.

É um espaço social competitivo. A situação socio-econômica dos pais é reconhecida, por três estudantes, como um aspecto relevante que pode contribuir nessa disputa, acelerando uma mobilidade social ascendente. Contudo, a conquista por próprio mérito, que alia os atributos da inteligência e, sobretudo, do esforço individual, é compreendida como uma forma universal de galgar um prestigiado *status* social nesse grupo. O termo universal é utilizado aqui para significar que esse mérito é valorado como se fosse uma fórmula “não-secreta” para usufruir de um *status* social privilegiado, no qual o sucesso profissional estaria ao alcance de todos que se esforcem. Segundo esse critério meritocrático, bastaria querer e se esforçar para ascender no “mundo do direito”. Para se ter *status* social entre seus pares, é necessário “ir atrás” do objetivo.

Lisianto: Eu acredito que a sociedade pensa que todo advogado é rico, assim como médico, “ah, o cara faz medicina, vai ser rico”. Eu não penso assim, acho que pra ele chegar na questão de riqueza, por exemplo... a questão de riqueza eu digo de, eh... valor patrimonial. **Ele tem que se dedicar praquilo, ele tem que colocar aquilo como objetivo e ir atrás.**

Ainda no que tange a essa ordem hierárquica no “mundo do direito”, a profissão é um requisito crucial para os estudantes. Ganha destaque especial quem exerce cargo público com carreiras jurídicas (as mais lembradas: magistratura e promotoria) ou a advocacia privada

de sucesso. No grupo focal, é possível observar que a grande quantidade de pessoas integrantes do “mundo do direito” impediria com que todos, estudantes e profissionais do direito, usufruam juntos de um mesmo *status* social. Vinco pontua que há um milhão de bacharéis no Brasil; Sálvia relembra que é muita gente para “dar status”. Nessa conversa, é o cargo exercido que definirá quem tem ou não *status* social no “mundo do direito”.

Pesquisadora: Vocês acham que o curso de direito possibilita um status social diferenciado?

Lupino: Traz. E isso é muito importante.

Vinco: Ah, hoje em dia acho que não.

Lírio: Traz.

Clívia: Eu acho que não.

Lírio: ...eu digo, um bom curso faz. Você diz assim, só o status de ter no currículo, direito?

Vinco: Cara, tem um milhão de bacharéis.

Lupino: Não, pô.

Lupino: Mas, o quê que dá mais status? Você, ah, eu sou formado em direito ou sou formado em outra coisa.

Vinco: Ela não perguntou comparativa, ela falou status em si.

Lírio: Status, sou formado em direito. Beleza, legal ... (falas sobrepostas)

Lupino: Por exemplo, você é formado em culinária.

Sálvia: Não, gente. **Tem muita gente formada em direito pra dar status.** Eu acho que tem muito essa briguinha de status dentro **de quem é formado em direito, dentro do círculo**, entendeu? Mas esse negócio, ah, falar, "po, sou formado em direito"...

Lírio: Po, legal.

(falas sobrepostas)

Clívia: Então assim, (...) todo mundo fala, "ah, eu faço direito", todo mundo fala, "ah, advogado", que não sei o que. Então acho que em cidade pequena isso ainda influencia muito ...tanto que assim, eles nem falam bacharel. É advogado, advogado. Sabe? Então acho que em cidade pequena influencia muito. Aqui em Brasília, não.

Pesquisadora: Vocês acham que aqui em Brasília...

Clívia: Não tanto.

Vinco: No Brasil, acho que não.

Lírio: Não, formado em direito, sinceramente, não. Agora, acho que **se o cara falar que tem um cargo...**

Sálvia: **É, o status de dentro do direito.** Sou ministro, sou juiz, sou desembargador, é tipo UOU.

(falas sobrepostas)

Sálvia: E por mais que eu ache UOU, eu acho que a pessoa que é acha mais do que o resto. entendeu?

Lírio: Com certeza.

Sálvia: **Então tipo assim, é um status que... quê quem tá dentro, busca.**

A análise sobre o *status* social do curso de direito permite demonstrar como as representações sociais a esse respeito circulam em rede e em diferentes níveis sociais, entre estudantes, instituição de ensino, instituições profissionais, família, amigos e outras pessoas

da sociedade. São-lhes antecipados títulos que pressupõe um saber jurídico onipotente e supervalorizado, acima dos demais saberes e hábil para resolver problemas em diversas searas. São doutores e doutoras. Ainda que não concordem com os títulos, com o tempo, acostuma-se com a ideia.

Pesquisadora: Quando você fala pra alguém que faz curso de direito, o que você acha que as pessoas pensam sobre você?

Caliandra: Cada pergunta, hein? (risos) Ai... nossa... **minha família acha que eu sou a doutora, né? Que eu sei de tudo. Eles esperam que eu saiba todas as leis, todos os direitos.** Eh... direito trabalhista, então, na minha família, ave maria. "Ah, (Caliandra), eu tive um problema assim, assim, assim, o quê que eu faço?" (...) eh... então assim, eles acham que eu... resolvo problemas.

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito possibilita um status social diferenciado?

Caliandra: Sim. **Eu acho que a OAB, ela... eh... corrobora muito esse status**, sabe? É doutor aqui, doutora, é uma coisa, assim, que eu acho às vezes até ridículo, sabe? É muito pomposo pra uma coisa que... tipo, por exemplo...pra mim foi fácil passar na OAB.(...) Quando eu passei na OAB foi assim, nossa, você passou na OAB, como se fosse algo, assim, muito difícil ou nossa... eh... não sei, eu acho que eu... eh... **nos olhos das pessoas, eu agora tenho mais brilho, sabe? Porque eu passei na OAB, porque eu to formando em direito, pra minha família, então? (...)** E começa pelo vocativo, doutor, doutora. Eu acho que tinha que acabar com isso.

Pesquisadora: Você ouve isso aonde?

Caliandra: **Em todo lugar.** Quando eu era conciliadora... já me chamavam de doutora, e eu era... tava no quarto, quinto semestre de direito. É assim, **saber que você faz direito, já te chamam de doutora.**

Pesquisadora: Você se sente incomodada?

Caliandra: **Eu acho que agora me acostumei.**

Pesquisadora: E você acha que essa denominação, doutor, é utilizada também em sala de aula?

Caliandra: Ah, sim. Muitos professores chegam, "ih, doutores", não sei que. E vão perguntar, "e você, doutor, que acha disso?".

Pesquisadora: E desde quando isso acontece? No início, metade, final do curso?

Caliandra: Não, **eu acho que em todos os semestres tem um ou outro professor que brinca, não é, que joga com essa...esse vocativo.**

Para Caliandra, a OAB corrobora muito para esse vocativo doutor. Pontua que essa denominação pomposa é ouvida em todo lugar que passa, ainda que não estivesse terminado o curso de direito. Entende, ainda, que essa prática também ocorre em sala de aula. Em todos os semestres, há um ou outro professor que se utiliza desse vocativo para se referir aos estudantes.

Outro aspecto de análise chama a atenção. Trata-se de como saber jurídico não é só um conhecimento que se sabe, mas algo que se possui (como se fosse uma propriedade privada). Ainda que sejam estudantes e não sejam formados, são vistos pelos outros (de fora desse mundo) como pessoas inteligentes; profissionais prósperos, ricos e que sabem resolver problemas; cidadãos exigentes e não-enganáveis. Novamente, nem todos os estudantes afirmam concordar com esses atributos. Porém, os estudantes tem ciência do poder que esse saber jurídico enseja.

Jasmim: A importância do direito pro enfrentamento da desigualdade social? (...) **Eu, conhecendo o direito e conhecendo que fulaninho tem esse direito**, fulaninho também, e eles são iguais perante à lei, eu vou buscar se há uma desigualdade no mundo prático. Eu vou entrar em algum polo e **eu, conhecedora do direito**, né, nos meus limites, vou tentar diminuir essa desigualdade. Eu acho que é justamente... eu sou muito contra Estado, eu não sei... não é contra o Estado em si, não é esse termo, mas eu sou muito... sociedade, comunidade, pessoas carentes, eu sou muito essas coisas assim, e eu vejo essa desigualdade. **Eu vejo que pessoas que têm mais poder aquisitivo, que têm mais conhecimento, elas acabam tendo mais vantagens**. E o que é normal do país que tem desigualdade social, né, e **eu conhecendo o direito**, conhecendo... “não, mas essa pessoa tem sim, a lei garante isso à ela”. (...) “Ela tem direito a isso, ela preenche os requisitos pra isso”, ou então “não, essa pessoa não preenche, então não vou brigar”, mas se ela preenche, e ela tá sendo, pela sociedade, discriminada ou excluída, eu como operadora do direito, ou como advogada, ou como juíza, se eu me deparo diante de um caso desse eu vou tentar trazer o equilíbrio. **“Não, você tem direito a isso, toma isso, isso é seu”, entende? (...) se eu conheço a lei e to diante de uma situação que eu sei que uma pessoa menos favorecida, uma pessoa de uma classe social mais baixa, ela tem direito àquilo que o outro recebe, eu “não, perai, perai, eu vou brigar por ela”. Entende?**

Jacinto: Eu acho que sempre tem alguém que intercede né? Por alguém. **O advogado, por exemplo, ele intercede por uma pessoa que se sentiu prejudicada né? Mas muitas pessoas, elas não têm... elas não têm o conhecimento assim né? Das próprias leis né?**

Com intuito de certificar essa supervalorização do curso de direito em razão do saber jurídico e do respectivo *status* social a que parece ascender o estudante do direito, resolvi analisar as respostas dos estudantes quanto à importância da universidade na vida do indivíduo, bem como noutras ocasiões em que falam sobre o ensino superior. Essa análise buscava confirmar se é o curso de direito que, com exclusividade, possibilita esse *status* social atrelado a um saber jurídico ou se é o ingresso no ensino superior, independentemente do curso.

Segundo se observa nas falas de Flor de Lótus, Anis, Lisianto e no grupo focal, verifica-se que, juntamente ao curso de direito, os cursos de medicina e de engenharia seriam considerados cursos valorizados em que também parece ser possível usufruir de *status* social. A partir dessa análise, entendo que o mero ingresso no ensino superior, independentemente do curso, não é compreendido como uma instância de *status* social privilegiada para os estudantes. Não para eles próprios. O ingresso e a permanência no curso direito pelos estudantes é estimulada, inclusive, pelo prestígio que o curso possui, o que é fortemente corroborado por suas famílias e pela sociedade.

Flor de Lótus: O mesmo aconteceu na ótica. O moço que me atende na ótica, ele, “não, mas você faz direito”. Não é. Não seria... **E eu tenho ciência que não seria o mesmo julgamento se eu fizesse biologia**, por exemplo. **“Ah não, você faz direito”.** Então você já vira sinônimo de cifrão. **De dinheiro. Você vira sinônimo de sucesso.** (...) Por exemplo, ele pergunta pra minha irmã... minha irmã é bióloga. Por isso que eu falei biologia. Daí ele pergunta pra minha irmã, “ah, e você?”, minha irmã é mais velha que eu, “é formada em que?”, “ah, eu sou formada em biologia”, “ah, biologia? O que um biólogo faz?”. Isso ... se ele souber assim, o que é biólogo, sabe? O título que a pessoa recebe depois de formado. **“O que um biólogo faz? Você vai virar professor?”. Como se fosse um demérito, sabe? (...) Eu fui a única que seguiu a ideia do pai ou da mãe.** Porque na verdade, quando eu falei para o meu pai, quando eu bati o pé no meu primeiro ano do ensino médio, falei, “não, eu vou ser diplomata”, porque eu tinha feito uma simulação, e tal, e aí eu busquei e falei, “é isso que eu quero pra mim. Então eu vou buscar quais são as profissões que mexem com isso. É chancelaria? É diplomata? É Embaixador? É o que? E como que eu chego ali? Quais são os caminhos que levam a isso?”. Aí eu falei para o meu pai. **Meu pai é doido por uma filha advogada, que provavelmente ele vai ter, se tudo der certo**, ele vai ter, ou então alguém que siga com a empresa dele, o que nenhuma das três filhas quer, o que pra ele é quase um desgosto, mas desgosto é uma palavra muito forte, então é um desapontamento... (risos) ah [...] e... ou então alguém que seja super bem sucedido logo de cara. O que é muito difícil também. Eu e minhas irmãs, não. **Eu, óbvio, estou do direito, mas minhas irmãs, uma em biologia, e a outra em psicologia.** Então são cursos muito humanas, né. São bem... apesar de que biologia não é humana, é... biologia é o que? Exatas? (...) mas... **a questão do status que o direito te oferece, ela foi muito debatida entre eu e minhas irmãs.**

Neste item, foi possível observar algumas ideias, valores e crenças que os estudantes de direito partilham a respeito de seu curso e do mundo que estão inseridos, ora denominado como “mundo do direito”. A forma naturalizada de suas falas, que sinalizam para uma distinção com os “outros” pelo saber jurídico revela um cenário problemático. Imbricadas nessas ideias por eles compartilhadas, há uma relação entre o poder e o saber (jurídico) que se mostra nítida em suas narrativas. O ingresso no curso do direito possibilitaria uma maior

racionalidade e uma criticidade inerente, o que, por sua vez, permitiria com que houvesse um rompimento com o senso comum “dos outros”. Os “homens comuns”, as pessoas “sem conhecimento”, o “homem médio”, etc. Estudantes, ao ingressarem nesse mundo restrito, acreditam que gozam de melhores formas de lidar com os problemas do cotidiano e de compreender a vida. “*É um modo de enxergar a vida, as situações, o cotidiano, as pessoas*” (Flor de Lótus).

Ao perceber a frequência dessas falas, que partem de um pressuposto de crítica inerente, mas também acabam por promover segregações sociais em razão de um saber, resgatei em minha memória o quanto essa linguagem é naturalizada nos cursos de direito por onde passei. Não só a ouvia quando era estudante de direito (há quinze anos); como também não posso negar que, para supervalorizar o saber jurídico, também fiz menção a termos como “homem comum” em minha atividade profissional como docente. Contudo, desde que me deparei com essa naturalização de segregações sociais em nome do saber jurídico, decidi romper com esse ciclo. Não há mais como compactuar com esse ciclo de segregações sutis que, com tanta fluidez, permeiam nossos discursos no cotidiano do ensino jurídico.

Nesse percurso de crítica e de autocrítica, lembrei-me das importantes reflexões de Foucault (1979; 1996) sobre o discurso e as relações entre o poder e o saber. Não é a instituição de ensino sozinha quem dissemina os discursos. Há uma rede complexa de sujeitos, pessoas, saberes, instituições sociais, entre outros que corroboram para essas conformações discursivas. Nesta pesquisa, observou-se que a sociedade, a família, os estudantes e os professores cooperam para a disseminação dessas ideias. Não se pode esquecer, contudo, que nesse fluxo do dispositivo (FOUCAULT, 1996), há também os livros.

Ao visitar alguns livros didáticos que iniciam o estudante de direito no “mundo do direito”, isto é, os de introdução ao direito, fui surpreendida pela frequência de expressões “homem comum”, “homem médio”, “senso vulgar”, “conhecimento vulgar”, sinalizando uma relação de senso comum *versus* saber jurídico. Localizei esse tipo de conteúdo em três diferentes obras¹³¹ de introdução ao direito publicadas entre os anos de 2001 a 2016. No entanto, uma delas chama mais a atenção pela supervalorização do curso de direito e o saber jurídico em detrimento de outros conhecimentos:

¹³¹ Assim como todos os nomes dos sujeitos desta pesquisa se encontram resguardados pela confidencialidade, por questões éticas, decidi fazer o mesmo em relação aos autores das obras mencionadas. O propósito desta pesquisa não é apontar críticas às pessoas, mas sim refletir sobre alguns dos problemas visualizados no ensino jurídico, cujas práticas, inevitavelmente, reagem sobre todos que nele estão inseridos.

Marcantes são as palavras do mestre lusitano (NOME) (2001): “O direito – complexo como é, com múltiplas facetas que constituem uma das suas maiores dificuldades e **exigem dos seus cultores, mais do que qualquer ramo do conhecimento, uma variedade enorme de qualidades**, por vezes um tanto contraditórias – pode ser visto a muitas luzes, sob muitos ângulos, e nomeadamente pode ser objeto de indagação filosófica, que não é mais do que a Filosofia aplicada a este setor particular do mundo e da vida”. **A fora os aspectos enumerados, o estudo do direito provoca um conhecimento ético e social como nenhuma outra ciência.** Recordo-me saudoso, com muito júbilo e muita clareza, da primeira aula do mestre (NOME), na Velha e Sempre Nova Academia das Arcadas, justamente em sua lição introdutória, ainda que já passados tantos e tantos anos: **“Meus alunos, esta, antes de ser uma escola de Direito, é uma escola da vida”**. Nunca tão singela frase rimbombou tanto em nossos ouvidos, não só durante todo o curso de Direito, mas durante toda a vida profissional e **mundana**. Eis que o insigne professor, em obra recente, reaviventa suas palavras nos alvares de nosso curso jurídico: “Quem fizer, com seriedade, o curso de uma faculdade de Direito, e obtiver o conhecimento científico da Disciplina da Convivência, **está pronto para a vida. Está superiormente formado para enfrentar as exigências do quotidiano**” (NOME). O Direito ensino a viver e conviver, porém, **mais do que isso, a compreender melhor a sociedade e a nós mesmos**. Nesse mesmo diapasão, escreve (NOME): “É afinal, bem vistas as coisas, praticamente toda a vida que se acha sujeita à disciplina do Direito. **De modo que não é possível conhecer bem o Direito sem conhecer a vida, como verdadeiramente não é possível dominar esta e orientar-nos bem nela sem ter algumas luzes jurídicas.** (p.4)

Do excerto acima, que é extraído de uma das obras de introdução ao direito disponíveis nas bibliotecas das universidades, observo que há uma significativa convergência com as falas dos estudantes desta pesquisa. Esses pontos em comum visualizados neste trabalho tendem a corroborar para as reflexões foucaultianas sobre o poder, o saber e o discurso e a sua articulação com o direito.

5.9.1.3 “Vixe, essa daí é uma pergunta que eu ainda... o que que é direito?”: Direito como organização social e regulação normativa

Vixe, essa daí é uma pergunta que eu ainda... bom, direito é... o que que é direito? ... Como é que eu vou explicar o que que é direito? ... Direito, pra mim, é a justiça. (...) A decisão ao qual seguiu os princípios norteadores do direito. (Lisianto)

Entre as cinquenta e duas perguntas do roteiro das entrevistas semiestruturadas e as dezesseis do roteiro do grupo focal, uma delas causava um maior rebuliço e apreensão entre

os estudantes. Ao perguntá-los “o que é direito?”, percebi expressões corporais de surpresa incômoda, risos nervosos e, com frequência, longos momentos de pausas para reflexão. Para Jacinto, Anis, Amarílis e o grupo focal, essa pergunta, que era objeto de questionamento no primeiro semestre do curso de direito, voltava a assombrar. A surpresa com que os estudantes demonstravam ser impactados por essa pergunta é revelada em suas primeiras palavras.

Jacinto: Nossa! Essa é a pergunta mais difícil de longe. É de longe. Eu tive essa questão na primeira prova né? No primeiro semestre.

Anis: Boa pergunta... O direito? Que que é direito? (riso)

Amarílis: Nossa, que pergunta... (em tom surpreso) Do primeiro semestre, né? Acho que um professor meu fez essa pergunta no primeiro semestre.

Caliandra: Eu não sei responder essa pergunta. (...) Direito pode ser uma infinidade de coisas. (...) Direito à justiça, direito... é o que? É... lei? Direito... não sei te responder o que é direito.

Jasmim: O quê que é direito pra mim? (fala rindo) Ai, tenho que ser sincera que eu não gosto dessas perguntas amplas. (risos) Ai meu deus, direito pra mim... Jesus amado, quê que é o direito pra mim? O direito pra mim é o... ah, tem tantos sentidos o direito. Em qual sentido? Seja mais específica. Não tem sentido? Do jeito que eu achar?

Flor de Lótus: Isso é muito profundo. (riso) Muito complexo. Ah... direito, pra mim. Não é o direito como uma escola, mas sim o conceito do direito no geral, certo?

Grupo focal:

Clívia: Ai...

Lírio: Ai, não faz essa pergunta não.

Clívia: Ele tá me representando nessa, procuração tá aqui. (risos)

Sálvia: Dependendo da sua resposta eu voto em você, hein? (risos)

Clívia: Olha a pressão.(risos)

(...)

Lírio: É que essa pergunta fazem desde o primeiro dia de aula... E até hoje não responderam.

Clívia: Ninguém sabe responder essa pergunta.

(...)

Lupino: Próxima pergunta. (risos)

Clívia: É, próxima. Essa tá difícil (risos)

Afinal, por que os estudantes se sentem tão impactados com essa pergunta? Não seria uma pergunta esperada a um estudante de direito? Sem dúvida, a maneira com que se mostraram surpresos, inquietos e aflitos também me surpreendeu. Lendo e relendo suas entrevistas, ouvindo repetidas vezes os áudios de suas entrevistas, acredito que, entre as

inúmeras possibilidades para essa conduta dos estudantes, essa surpresa possa estar relacionada ao fato de que pensar seriamente sobre o que é direito não seja algo tão frequente nos últimos semestres do curso de direito. Essa possibilidade é corroborada em razão de três estudantes e do grupo focal terem feito referência ao primeiro semestre do curso de direito, especificamente à disciplina de introdução ao direito, como um momento específico de indagações sobre o que é direito.

Estudantes associam essa reflexão “antiga” a um passado que parece longínquo. Serem questionados sobre isso agora, enquanto cursam os últimos semestres do curso de direito, é visto como algo surpreendente. Como se fosse uma pergunta “démodé”, “de primeiro semestre”, fora do “script” para estudantes de direito que já estão prestes a se formar, tendo, alguns deles, já sido aprovados no exame da ordem da OAB. Uma possível sensação de “obviedade” foi posta à prova, surpreendendo os próprios estudantes. E por que essa pergunta assombrosa seria resgatada logo agora, ao final do curso? Para alguns estudantes, essa pergunta parece não fazer mais sentido; melhor evitá-la, “pule” para a próxima pergunta. A maneira como os estudantes reagiram a essa pergunta parece sinalizar para uma discussão que foi ultrapassada, sem ter sido enfrentada pelos estudantes. Talvez, no curso de direito, não exista mais tempo para se refletir sobre o próprio direito.

No grupo focal, ao perceber as brincadeiras dos estudantes sobre isso, que demonstravam uma inquietação coletiva, resolvi realizar mais perguntas a esse respeito para aprofundamento da análise.

Passada a surpresa inicial entre os estudantes, Lírio começa uma definição, como se reproduzisse uma frase assimilada. Sálvia, imediatamente, complementa a sua fala. Ambos se referiam à definição do direito como um conjunto de normas, princípios e valores que regulam a sociedade¹³², definição essa que haviam aprendido na disciplina de introdução ao direito¹³³. Os estudantes do grupo focal afirmam que, ante as múltiplas possibilidades ouvidas de professores do primeiro semestre no curso de direito, não há ninguém que tenha respondido essa pergunta. Para eles, é uma pergunta sem resposta embora alguns tenham ciência de que existem muitas possibilidades de pensar sobre o que é o direito.

¹³² Essa mesma significação foi observada nas entrevistas de Jacinto e de Anis.

¹³³ Esse conjunto de normas a que os estudantes fazem referência se vinculam à definição de direito objetivo ou direito-norma (MONTORO, 2012), um dos significados possíveis do direito e que está disponível em diversas obras de introdução ao estudo do direito.

Por não haver uma única resposta “fechada” e “verdadeira”, é preferível responder qualquer coisa: “*Tipo, você fala o idiota mesmo, sabe? O que todo mundo acha que é mesmo...*” (Clívia); “*É, você procura o geral*” (Sálvia). Lírio, por sua vez, opina: “*Melhor responder o que Kelsen fala, você fala que é norma, acabou*”. A inexistência de uma única “verdade” como definição do direito parece deixar os estudantes atordoados. A multiplicidade de sentidos e a complexidade para pensar numa definição causam insegurança e desconforto entre eles. Restringir a pluralidade das significações do direito ao sentido normativo kelseniano é, antes mesmo de ser uma escolha, uma alternativa para evitar a lida com a complexidade do significado direito.

Diferentemente de todos os demais estudantes (incluindo os sete estudantes das entrevistas), Lírio é o único estudante que justifica que essa multiplicidade de significações se dá em razão de diferentes correntes de pensamento, o jusnaturalismo, juspositivismo e pós-positivismo. Elabora uma breve conceituação de cada uma delas, ressaltando que, às vezes, encontra pontos falhos em todas. Para ele, não se sentir confortável para “fechar” posição com quaisquer delas, torna a reflexão sobre o que é direito angustiante.

Quando perguntei aos estudantes do grupo focal se era mais fácil ou mais difícil “definir”¹³⁴ o direito após tantos semestres cursados, todos afirmaram ser mais difícil. Não obstante afirmem terem descoberto muitos aspectos sobre o direito, por sua amplitude, sua definição se torna cada vez mais difícil. A respeito de um professor de primeiro semestre, da disciplina de introdução ao direito, que se mostrava combativo ao positivismo jurídico, os estudantes pontuam que o achavam tendencioso em suas críticas. Atualmente, compreendem-se mais críticos e dizem conseguir perceber melhor esses posicionamentos tendenciosos, muito embora ainda não tenham segurança para dizer o que é direito.

Lírio: Porque geralmente a gente aprende na faculdade assim, gente, pro jusnaturalista, direito é moral. Aí vai. Pros positivistas com Kelsen direito é norma. Aí vai. Pros prós positivistas direito é norma mas também tem valores. E aí você pensa, poxa, eu não concordo às vezes com nenhum, o quê que eu vou falar?

Lupino: Que direito é organização.

Lírio: O quê que é direito pra mim? Entendeu? Então eles muitas vezes, por exemplo, o... Supremo tem muitas pessoas que se declaram pós positivistas,

¹³⁴ Utilizo essa palavra entre aspas porque a pergunta inicial que fiz nesse bloco foi “o que é direito?”. As terminologias “definir” e “definição” surgiram a partir das falas dos estudantes. Para envolver-me na conversa deles, utilizei a mesma expressão que os sujeitos da pesquisa, embora acredite que as expressões “significações” e “sentidos” do direito sejam mais adequados.

muitos ministros como o ministro Barroso, ministro Luis Fux, grande parte dos ministros eles se declaram pós positivistas, né, neoconstitucionalistas, mas **às vezes eles tem algumas opiniões que você não concorda de forma alguma**. E... mas isso te torna um positivista? Isso te torna o que? **E aí você fica naquela dúvida, assim, po, como é que eu vou definir? Por isso que eu acho difícil você definir, porque às vezes você acha uma definição, só que você acha uma falha na sua definição**. E aí você não consegue achar uma coisa que você concorde realmente.

Pesquisadora: Vocês acham que é mais fácil ou mais difícil definir o direito agora que passaram sete semestres?

Lírio: Mais difícil.

Clívia: Mais difícil.

Lupino: Mais difícil.

Vinco: Muito mais difícil.

Clívia: A gente descobriu muita coisa.

Sálvia: Você vê que o buraco é muito mais embaixo...

Clívia: É, pois é, muito pior.

Clívia: É, porque antes de... eu achava que direito se dividia em direito penal, direito civil e constitucional. Aí hoje em dia dez ramos. Aí só o direito civil são... tem nove ramos dentro dele, é muito mais difícil.

Lupino: **Não, se me perguntasse a... há seis anos atrás, eu no ensino médio...**

Clívia: **A minha resposta ia ser a mesma.**

Lupino: ...o que é direito, ia falar assim, "ah, direito é aquele negócio que os advogados fazem".

(falas sobrepostas)

Lírio: Até porque muito se pega do professor. O nosso primeiro professor de IED era muito pós positivista, muito neo constitucionalista.

Sálvia: Era o (nome do professor).

Lírio: Era o (nome do professor). Então tudo que ele falava, assim, você concordava. Assim, "po, ele fala a verdade", e aí ele esculachava positivista por exemplo falando, "não, porque a lei", aí ele te dava uns exemplos, assim, uma coisa meio tendenciosa.

Sálvia: É.

Lírio: E aí você tendia a concordar com ele.

Sálvia: Ele é muito tendencioso mesmo.

Lírio: Você falava... você fala assim, "po, positivismo, essas coisas são lixo, isso aí joga fora", mas atualmente se vê algumas coisas que...

Clívia: Ah, mas naquela época a gente também não tinha muito pensamento crítico, a gente não sabia muito pesquisar jurisprudência.

Lírio: Agora é muito mais difícil.

Sálvia: E você não tem noção de procurar coisa tão em... tão embaixo, é tipo...

Considerando a perspectiva global de análise e os contextos de fala¹³⁵ que envolviam ideias sobre o que é direito, os significados de organização social e regulação normativa foram os mais recorrentes entre os sujeitos da pesquisa. O termo controle social aparece na

¹³⁵ A análise sobre o que é direito não se restringiu às respostas dos estudantes sobre a pergunta "o que é direito para você?". Em diferentes perguntas da entrevista e do grupo focal, algumas conceituações próprias sobre o direito eram elaboradas pelos estudantes e que foram consideradas também nesta etapa da análise.

fala de Jacinto, mas os sentidos a ele conexos também parecem se repetir nas falas de Anis, Amarílis e Jasmim. Nessa perspectiva, o direito seria uma providência necessária para garantir a harmonia social, sem a qual a vida em sociedade não seria possível.

Numa visão de mundo que sinaliza certo pessimismo, os estudantes compartilham a ideia de que o direito é indispensável à organização da convivência em sociedade e que a regulação normativa é essencial para limitar os interesses conflitantes entre as pessoas. De suas respostas, entendo que há a predominância do sentido de direito objetivo (direito-norma)¹³⁶, que é uma das possíveis significações do direito e a mais corriqueira delas (MONTORO, 2012; MIAILLE, 2005). Contudo, é preocupante que seja essa a perspectiva mais recorrente entre os estudantes de direito porque, isoladamente, é uma acepção acrítica e limitada face à pluralidade de significações que deve constituir o direito.

Jacinto: O direito, ele é necessário, ele é uma forma de... de organizar né?
 (...) Ele é quem rege a nossa sociedade, ele que normatiza, né, o nosso convívio. Eh... o funcionamento das instituições, eh, o funcionamento das relações privadas também. (...) Têm tantas definições né?
 O direito, ele é necessário, ele é uma forma de... de organizar né? Têm tantas definições né? Mas direito seria, eh... **um conjunto de normas, princípios e valores, hum... uma forma de controle social que objetiva, eh... a coexistência, eh... dos indivíduos de um grupo social**, de uma sociedade de forma harmoniosa. Seria mais ou menos isso né?

Anis: **um conjunto de normas do Estado, que o nosso Estado Democrático de Direito**, né, que... esse conjunto forma o direito. E não só as normas em si...mas a... as leis, os costumes, a jurisprudência, tem toda uma carga. Então o direito seria um **conjunto de normas... de normas, é melhor tirar leis, um conjunto de normas que regula o Estado**.
 (...) E o direito, ele vai regular essa questão da democracia, porque por mais que... se tenha democracia... eh... tem limite. Tudo tem limite, até os direitos fundamentais de um... de um ser humano, ele tem limite. E o direito, ele vai chegar nesse ponto. **Ele vai chegar pra regular tudo na democracia**, por mais que você tenha a sua liberdade, por mais que você tenha a sua liberdade de votar, por mais que você tenha a sua liberdade de não votar, por mais que você tenha a sua liberdade de ir e vir... **tudo tem limite**. São as restrições, né, dos direitos fundamentais nossos. E o direito, ele vai fazer isso.
 (...) Porque... eh... **a sociedade, ela é feita, né, de seres humanos. E precisa que tenha uma regulamentação** (...), porque senão você vai ficar muito... como seria a palavra? Muito imune. Então, assim como eu falei, eu **acho**

¹³⁶ Entendido por alguns autores como direito objetivo (*norma agendi*), essa perspectiva está articulada de maneira mais frequente à centralidade do papel do Estado (monismo jurídico/monismo estatal) na elaboração de normas, cujo pressuposto é a coercibilidade. Montoro (2012) considera que o direito objetivo é face oposta ao direito subjetivo (*facultas agendi*). Esse último é sempre uma prerrogativa do sujeito (*subjectum*), um direito-poder, direito-faculdade ou direito-prerrogativa.

essencial, ter esse rol de normas, de costumes e princípios pra você tá regulando...a sociedade em geral.

Amarilis: É um estudo sobre as normas e os, eh... **forma de você organizar a sociedade.** Eh... o ser humano, ele é tão, eh... às vezes, ele pode ser tão baixo, tão animal, assim, né? Ele precisa...e **ele pra conviver em sociedade, ele precisa de regulamentos, normas. E é um estudo dessas normas, de forma a organizar mais a sociedade.** Acho que direito se baseia nisso mesmo.

(...) **Porque as pessoas, elas precisam de regras.** Porque só o bom senso... 90% das pessoas não sabem usar, né? E o direito, ele... ele estabelece, eh... limites pra liberdade das pessoas. Eh... ele traduz aquilo que a maioria... nem sempre a maioria, mas no geral, que a maioria queria que... que fosse estabelecido. **Você precisa de regras, de normas. As pessoas, elas se sentem mais confortáveis com essas normas.**

Jasmim: Direito pra mim significa... **organização... significa regulamentar alguma coisa.** Eu... a gente... o viver em sociedade, ele é muito complexo, né? Cada um é um mundo, cada ser é um mundo. Então você lidar, você viver em sociedade, por ser muito difícil, o direito é justamente isso, **organizar essa sociedade.** Pra mim é isso. **Estabelecer as normas.**

Pesquisadora: Qual é a missão do direito na sociedade?

É isso, é organizar. É **organizar a convivência em sociedade, é regulamentar a convivência em sociedade.** E é muito difícil. Por isso que a gente tem os problemas que sejam alguém do direito, né? Seja o juiz, seja o advogado, enfim. Mas é justamente isso, é organizar a convivência em sociedade, se alguém desrespeita o outro, se alguém fere o outro, como na área criminal...se alguém fere o direito do outro, como o direito à vida, enfim, aí entra a questão do direito, aí não, **precisa de uma punição porque eu organizei,** vocês têm que viver assim, se vocês não estão vivendo assim você vai ser punido. **O direito é isso, é organizar a convivência, pronto.**

Lupino (grupo focal): **Eu acho que direito é... organização. É como tudo é organizado.** Eh... o que você pode, o que você não pode fazer, o que você tem, o que você não tem, é o que você deve, mas o que você não... o que você pode mas o que você não deve, **acho que pensar em direito, na minha opinião, é organização.**

A ideia de justiça é mencionada por quatro estudantes em diferentes enfoques e intensidades. Lisianto, cuja fala inaugura este tópico, associa o direito à justiça, mas o articula às decisões proferidas com base nos princípios gerais do direito. Ainda que faça menção aos princípios que norteiam o direito, acredito que em sua fala há uma ênfase na atividade jurisdicional como definidora do que é justiça, que privilegia a justiça com incumbência orgânica estatal. Caliandra, por sua vez, antes de fazer qualquer afirmação, indaga se direito é justiça ou é lei ou, ainda, se é uma mistura dos dois. Questiona, também, se o direito não está associado à ideia de melhor argumentação jurídica. Encerra sua fala a esse respeito, entendendo ser o direito uma interpretação reiterada de textos legais, sendo a ideia de justiça esquecida em sua narrativa. *“É interpretar toda hora. E... o curso de direito, ele te prepara*

pra isso, ou pelo menos deveria, né?”. Já Flor de Lótus, pondera que o direito é a busca pela justiça, indagando se a norma jurídica tem, realmente, alcance para todas as pessoas. Por fim, Amarílis¹³⁷, não obstante tenha considerado que o direito é um estudo de normas e uma forma de organização necessária ao convívio social, relembra, noutra momento da entrevista, que a justiça é a missão maior do direito. Para ela, há a necessidade de que os grupos “desfavorecidos” se “nivelem” aos demais.

Amarílis: *É... é tratar os iguais de forma igual e os desiguais de forma desigual, de forma... a igualar todos? Acho que a missão maior do direito é essa. É você tentar o máximo possível trazer justiça, segurança pras pessoas. Viver em sociedade, de forma... sem favorecer ninguém, mas ajudando aquele que é inferior, digamos assim, que tem um pouco mais de dificuldade, a subir um pouco, a se nivelar, como... com os demais.*

A partir da análise dos dados empíricos, observo que o sentido do direito como norma é aquele que os sujeitos da pesquisa mais frequentemente compartilham, apesar de três estudantes e alguns do grupo focal mencionarem a multiplicidade de significações do direito. É importante assinalar, ainda, que os termos “dever ser” e, com menos frequência, “ser”, são utilizados por quatro estudantes em diferentes momentos das entrevistas. Jasmim é a estudante que o utiliza com mais frequência – quatro vezes durante a sua fala, embora se aproprie das expressões “ser” e “dever ser” de uma maneira particular¹³⁸. A palavra lei aparece com diferentes intensidades a depender de cada estudante. Apenas no grupo focal, não houve referência à lei. Anis, Amarílis, Caliandra e, principalmente, Jasmim, são as

¹³⁷ Na fala de Amarílis, observa-se que as significações por ela utilizadas se aproximam da ideia de justiça distributiva. Segundo Montoro (2012), a justiça distributiva é constituída pela pluralidade de sujeitos, a participação no bem comum e a ideia de uma igualdade proporcional e relativa. Os desníveis sociais e econômicos são considerados violações à justiça distributiva que, ao contrário disso, prestigia “um estado de participação equitativa de setores da comunidade nos benefícios e encargos sociais” (MONTORO, 2012, p. 214).

¹³⁸ Refiro-me à apropriação particular porque, apesar dos termos “dever ser” e “ser” serem difundidos pelas teorias positivistas, sobretudo em Kelsen, a maneira como ela é empregada na fala da estudante diverge da discussão teórica sobre o assunto. Exemplificando, em um dos momentos de sua fala, Jasmim utiliza o termo “ser” como prática, um resultado final do “dever ser”. Pela teoria do positivismo jurídico em Kelsen, “ser” e “dever ser” compõem diferentes instâncias do enunciado na qual a conduta devida (do *dever ser*) não pode ser a conduta do fato (do *ser*) que é correspondente à norma: “Ninguém pode negar que o enunciado: tal coisa é – ou seja, o enunciado através do qual descrevemos um ser fático - se distingue essencialmente do enunciado: algo deve ser - com o qual descrevemos uma norma - e que da circunstância de algo ser não se segue que algo deva ser, assim como da circunstância de que algo deve ser se não segue que algo seja. (...) a conduta estatuída na norma como devida (como devendo ser), e que constitui o conteúdo da norma, pode ser comparada com a conduta de fato e, portanto, pode ser julgada como correspondendo ou não correspondendo à norma (isto é, ao conteúdo da norma). A conduta devida e que constitui o conteúdo da norma não pode, no entanto, ser a conduta de fato correspondente à norma” (KELSEN, 1999, p. 5).

estudantes que mais mas a mencionam. Em três estudantes, há uma ideia de que direito e lei não tem o mesmo significado.

Outra questão fundamental conexa aos significados do direito foi observada dos dados empíricos. Trata-se da referência à “prática” como um norteador para a significação do direito. Consoante foi abordado nos itens 5.9.1.1.2 e 5.9.1.1.3, a prática profissional, ao contrário de servir de suporte complementar e, inclusive, para questionar as significações do que é direito e o porquê da lei, serve de parâmetro para “absorver”, “memorizar” o direito e a lei. Nessa toada, a significação do direito encontra-se articulada à prática jurídica que se vivência nos escritórios de advocacia, tribunais e demais órgãos de atuação da justiça.

Ao contrário da abstratividade da norma, em especial das leis, é possível que prática jurídica traga um maior conforto aos estudantes, concretizando-se, pela prática, o que é direito. No início deste tópico, transcrevi falas dos estudantes que sinalizam para um desconforto com a ideia de multiplicidade e amplitude das significações do direito. O que ocorre no cotidiano da prática jurídica, o que dizem os tribunais sobre o direito delimitaria o universo de possibilidades, tornaria “tateável” e “visível” o direito aos olhos dos estudantes. E o mais importante: é da atividade jurisdicional que parece se esperar a palavra final, a “verdade” sobre o direito. Talvez, nessa circunstância seja visualizada a vontade de verdade que havia sido assinalada por Foucault (1996).

O desconforto e a insegurança dos estudantes em relação às discussões amplas, abstratas e “viajantes” sobre o direito, podem estar articuladas também ao rechaço de mais da metade dos estudantes (Anis, Lisianto, Amarílis, Jasmim e grupo focal) em relação às disciplinas de sociologia, história e, sobretudo, filosofia no curso de direito. A esse respeito, ressalto que são os próprios estudantes que assinalam a resistência dessas disciplinas e outras áreas do conhecimento com o direito. Amarílis, é contundente a esse respeito: “*Geralmente, quem gosta de filosofia jurídica é quem não gosta muito de direito*”. O que se pode observar é que há, em suas narrativas, uma relação de oposição direito *versus* história, filosofia e sociologia. Embora alguns estudantes percebam que há influência da filosofia no direito e em suas bases fundantes, essa associação não são bem-vistas por eles, podendo ser “destacada” do pensar sobre o direito.

Anis: Gostei mesmo no terceiro semestre. Isso, que eu tive contato com direito constitucional mais, direito civil, direito penal. **Eu tive mais contato mesmo com o direito.** Eu gostei mais entre o segundo e terceiro semestre.

Pesquisadora: E o primeiro semestre?

Anis: **Foi horrível. Filosofia, introdução ao direito, que é mais histórico, é... Tinha sociologia.** E a única matéria que eu gostava era instituição jurídica, que falava sobre a estrutura dos órgãos, né, mas eu achei horrível. Acho que é um curso muito chato no primeiro semestre, mas quando você vai entrando na matéria específica, eu fui gostando, fui me apaixonando. (...) **Eu acho que... meus colegas, em geral, não gostam... dessas matérias diferentes. Que são filosofia, sociologia.** Eu... percebi muito, e eu sou assim também, **a gente gosta mais do direito em si, da prática.** A gente acaba não... não gostando tanto dessas matérias. Tanto que a galera sempre reclamou, né, a gente tem três filosofias ao longo do curso. (...) E é muito chato. Toda hora você fica revendo, o curso todo tem sociologia, aí... ética também é uma matéria que o pessoal também não gosta de ter. Ética... ética... ética moral, né? Que tem a profissional, que é a da OAB, ética normal... são duas éticas. O pessoal em geral não gosta dessas matérias.

Lisianto: Tive uma... **pequena tristeza no meio do curso. Porque veio pegar filosofia do direito no sétimo... sexto, acho que é sexto ou sétimo semestre.** Aí não dá, né? (risos) **O cara tá querendo ver teoria, aí volta pra Kant, Aristóteles, de novo, não dá.** Que a gente tem filosofia no início, né, só filosofia, e depois tem filosofia do direito. Aí eu falei, “ah, mas era uma no meio de várias, tava tranquilo”.

Pesquisadora: Essa abordagem filosófica, então, você não aprecia?

Lisianto: Não. (enfático) É importante, mas não sou muito fã.

Pesquisadora: Você acha que é importante para quê?

Lisianto: **A filosofia? Pro curso de filosofia, pra quem quer magistratura.** Acho que mais pra magistratura, pra... essas coisas assim, acho que é importante. (...) É importante estudar, porque, querendo ou não, eles construíram bases teóricas que influenciam na... determinada disciplina. Mas é o que eu falei, **não gosto, não curto mesmo.** (risos)

Amarilis: Acho que o curso foi ficando menos filosófico e mais prático também.

Pesquisadora: E quais disciplinas que você identifica que teve conteúdo de direitos humanos?

Amarilis: É(...) as matérias mais filosóficas mesmo, né, do curso. A gente vê.

Pesquisadora: Eu já ouvi você falando algumas vezes de base filosófica. Você gosta de filosofia?

Amarilis: **Não. Não, mas o direito sempre cai na filosofia.**

Pesquisadora: É? Por que que você acha isso?

Amarilis: Ah, quando **você vai estudar uma norma, você acaba... quando você vai aprofundando mais nela, você sempre cai num ramosinho de um pensador jurídico... ô, filosófico, né?** Sempre... acho que quando você vai estudando, assim, você... Você vai estudar uns princípios de Aristóteles, né? De Sócrates. Kant, né?

Pesquisadora: Você acha que seus colegas gostam dessa abordagem?

Amarilis: **Não, são poucos. Geralmente, quem gosta de filosofia jurídica é quem não gosta muito de direito.**

Pesquisadora: Ah, é?

Amarilis: É, que eu já vi, sim. **Aquelas pessoas que fazem direito porque não tem outra opção, aí vai mais pra esse lado filosófico do direito. (...)**

Jasmim: é um **curso extremamente positivado** também, né, eu gosto do curso por isso. **É bem lei, bem objetivo, não fica viajando muito, exceto algumas matérias, tipo história, filosofia, que eu não me dou bem.**

A respeito da associação entre o direito e outras áreas do conhecimento, como a filosofia, sociologia e história, Jacinto entende que uma das qualidades do profissional do direito é buscar integrar as ciências sociais à reflexão do direito. Em sentido oposto aos estudantes acima, o estudante relembra das disciplinas de história, economia, filosofia que teve no curso de direito, nas quais foi discutida a necessidade de se associar o direito a outras áreas do conhecimento. Mencionando um professor específico, Jacinto reprisa uma frase que ouviu dele e que achou interessante: *“Quem só sabe o direito, nem direito sabe”*. Para o estudante, os profissionais do direito devem integrar outros conhecimentos, porque o direito sozinho, apenas a lei, não tem sentido. Ao mesmo tempo em que relembra de algumas disciplinas em que ouviu essa discussão, menciona que há professor do curso de direito não pensa da mesma forma. Jacinto diz que esse professor, embora não tenha descartado a importância da sociologia e filosofia, afirmou que essas discussões para a graduação em direito seriam luxo e que a discussão deveria se ater à técnica jurídica.

Jacinto: Mas mais pra frente a gente tem que procurar integrar assim, essa questão de ciências sociais, questão de, dessas disciplinas né? Mas a gente tem que integrar esses conhecimentos pro direito, ele ser... ele ter uma razão de ser.

Pesquisadora: Essa ideia de conversar com outras disciplinas, os professores costumam falar isso em sala? Como é que você chega a essa conclusão de que os conhecimentos deveriam se comunicar mais?

Jacinto: Ah, essa conclusão né? Foi... eu fui pegando ao longo do curso né? Tem professor que fala o contrário né? Mas ele... ninguém, nenhum deles nunca descartou a importância que é você saber além do direito, porque o... eles sempre falaram, o direito sozinho, ele não se sustenta. Ele não tem uma razão de ser, se ele não for fundado né? Em outras... em outras áreas do conhecimento. Ele nem sustenta. **O professor que foi mais assim contra isso...e que nem foi contra, ele falou assim ó, “pessoal, vo... vocês têm que ter uma coisa na cabeça de vocês, sociologia, filosofia, isso aqui agora é luxo, vocês têm que aprender a técnica, a técnica jurídica né? Agora”. “Deixa a sociologia pra pós-graduação”**. Mas ele nunca falou pra gente... que isso não era importante, ele sempre di... ao contrário, ele sempre destacou a importância. **E ele disse que se alguém perguntasse pra gente isso aí que ele não ia ter falado... ele ia negar até a morte.** (risos) Tanto é que eu nem vou falar que é. (risos)

Dos dados empíricos, é possível observar que há um dissenso entre estudantes e também em relação a professores quanto à articulação do direito com outras áreas do conhecimento. Contudo, a análise de suas falas a respeito dos significados do direito não deve se limitar apenas ao que disseram, mas também ao que está ausente nas narrativas dos estudantes.

Não foram verificadas, na fala da maioria dos sujeitos, reflexões que questionassem o porquê das normas, se há interesses econômicos que subsidiam a criação normativa, as influências políticas e econômicas que se imbricam na atividade jurídica, dentre outros sentidos similares. Com diferentes ênfases, apenas Jasmim, Flor de Lótus e o grupo focal (Lírio) fazem menção a esses aspectos, que se situam no epicentro da discussão jurídica. Apesar de haver um significativo pessimismo entre os estudantes quanto às ideias de direito e de justiça e suas próprias futuras atuações profissionais no cenário brasileiro, quatro estudantes nutrem uma espécie de fé cívica (SEGATO)¹³⁹ em torno da norma jurídica, sobretudo em relação à lei. Não em relação às suas próprias futuras atuações profissionais, mas em relação às outras pessoas. Para Anis, Jacinto e Jasmim, o conhecimento do direito/lei pelas outras pessoas ensejaria uma melhoria dos problemas sociais e do judiciário.

Anis: **Se as pessoas soubessem o que é o direito, se as pessoas tivessem um... um mínimo de entendimento**, talvez o judiciário funcionasse melhor, talvez o número de processos seria menor.

Jacinto: Mas muitas pessoas, elas não têm o conhecimento assim né? Das próprias leis né? (...) Questões referentes à direito do trabalho, todo mundo devia saber, direito do consumidor todo mundo tinha que saber. Direito constitucional todo mundo tinha que saber. Como a gente sabe que não é assim né? **Mas se todo mundo soubesse... se todo mundo soubesse dos seus direitos e todo mundo reclamasse (...).**

Jasmim: Acredito porque se (as pessoas) soubessem... se soubessem os seus limites... “eu posso agir até aqui, daqui eu vou ferir o espaço do outro, eu to invadindo”. Ou, “isso aqui eu posso sim exigir, isso aqui é meu”, ou então “isso aqui, eu não vou brigar por isso porque isso aqui já é dele”. **Se as pessoas tivessem esse conhecimento sobre o direito, mesmo que mínimo, facilitaria muito a convivência.**

Na análise deste item, observou-se que os estudantes de direito demonstram inquietude para responder a pergunta “o que é o direito?”. Suas feições de surpresa e

¹³⁹ A fé cívica reside na crença, quase intransponível, nos efeitos das leis e do direito para a coletividade. É uma aposta no poder simbólico que as normas possuiriam em si, por sua constituição própria. É, assim, uma profissão de fé, de uma fé cívica que o ato normativo, por si, já é modificador da sociedade. Assim como o Estado seria o concretizador dos direitos essenciais, o direito faria parte desse controle e proteção estatal, ele próprio potencial modificador. Contudo, ao visualizar a simbologia e a limitação dos efeitos decorrentes da mera existência de normas, não há como afastar a constatação que “*el control estatal y la protección del Estado, así como las leyes republicanas son, y quién sabe si han sido siempre, una ficción, «un sistema de creencias», apenas una fe proveedora de una gramática estable para la interacción social y los límites de la conducta humana*”. (SEGATO, 2016, p. 101) Assim, tem uma cegueira cívica, “*una fe cívica que nos impide ver la realidad del mundo que habitamos y la realidad de nuestra fe. El discurso de la modernidad es igualitario, pero la igualdad jurídica, liberal, general, enmascara un mundo progresivamente desigual*” (SEGATO, 2016, p. 170).

primeiras palavras a esse respeito surpreendem. Para alguns estudantes, essa pergunta é automaticamente associada a uma reflexão de primeiro semestre, o que nos leva a indagar porque os estudantes sinalizam ser essa uma pergunta tão antiga? Não há reflexões sobre o que é direito ao longo do curso?

A partir de suas falas, entendi que a discussão sobre o direito foi iniciada, mas parece não ter sido retomada. Foi ultrapassada pelos estudantes sem que, antes, fosse enfrentada. Foi possível verificar que há, entre os estudantes, um incomodo com a amplitude da pergunta, mas também com a possibilidade de uma multiplicidade de respostas. Essa situação pode sinalizar para descompasso da forma de refletir sobre o direito, na qual perguntas devem ser objetivas e respostas devem ser certas ou erradas, verdadeiras ou falsas.

Alguns estudantes, inclusive os do grupo focal, demonstraram ter ciência da pluralidade de significações do direito. Contudo, há uma tendência que desistam no meio do percurso reflexivo, reduzindo o sentido de direito à norma de forma acrítica. As falas desses estudantes que afirmam ser mais difícil definir o direito após o aprendizado de diversos ramos do direito pode, ainda, sinalizar para os problemas da especialização (em disciplinas) e da fragmentação de conhecimentos sobre o direito, onde se perde a noção do todo em detrimento de suas particularidades. Talvez, quanto mais se especialize o direito, menos se saiba o que ele é.

As respostas dos estudantes sobre “o que é o direito?”, além de outros contextos que estavam associados à significação do direito, apontam para um sentido de organização social e regulação normativa. Considerando a predominância do sentido direito-norma (direito objetivo) como a significação mais recorrente sobre o direito (MONTORO, 2012; MIAILLE, 2005), aliada às menções aos termos “dever ser” e “ser”, acredito que há uma significativa tendência ao dogmatismo jurídico (SILVEIRA, SANCHES, 2013)¹⁴⁰ entre os estudantes. Não obstante exista a utilização, por alguns estudantes, dos termos “ser”, “dever ser”, positivismo e positivista, que parecem, à primeira vista, deflagrar uma postura positivista jurídica, as significações a esses termos atribuído divergem da própria teoria sobre o assunto. Esse desvirtuamento da teoria positivista kelsiana já havia sido alertado por Luís Alberto Warat

¹⁴⁰ Para Silveira e Sanches (2013), o dogmatismo jurídico estabeleceu suas raízes no Brasil quando do acolhimento da teoria pura do direito de Hans Kelsen de maneira superficial. A partir daí, a ciência do direito seria concebida apenas em seu sentido imperativo-normativo, na qual o objeto de estudo do direito se restringe à norma jurídica.

(1982), verificando-se, nas falas dos estudantes, o que se denomina de senso comum teórico dos juristas, onde se verifica uma apropriação de termos a justificar uma práxis jurídica.

Embora as associações do “ser” e “dever ser” feitas pelos estudantes destoem da teoria positivista, ainda assim, acredito haver a influência do positivismo jurídico em suas falas quando da dissociação do direito em relação a outras áreas do conhecimento (KELSEN, 1999; MONTORO, 2012) a exemplo da filosofia, sociologia e história, restringido a discussão do direito à norma (LYRA FILHO, 1982) num campo de incidência encerrado em si mesmo. Esse contexto de purificação da ciência do direito é também denominado de formalismo jurídico, na qual se extirpam o conteúdo e o valor das normas, prestigiando-se a vinculação formal ao sistema normativo (MONTORO, 2012). A valorização do sentido imperativo-norma e da coercibilidade (estatal) em suas definições do direito são algumas das características observadas dos dados empíricos que parecem reforçar uma dimensão positivista.

Por fim, a ênfase dos estudantes à articulação do direito como prática, quando se referem às atividades que realizam em seus estágios e outras situações similares, tende a apontar para uma supervalorização do instrumental técnico jurídico, que é denominado de tecnicismo (MONTORO, 2012). A técnica é uma das dimensões do direito, que permite a fixação, interpretação e aplicação de regras jurídicas para realização da atividade jurídica. No entanto, essa dimensão, se tida como pressuposto exclusivo do direito, mutila sua pluralidade de significados, extirpando a dimensão teórica, crítica e que valorize o sentido de justiça do direito.

5.9.1.4 “O professor sabe, o estudante não sabe nada. É um aluno”: A hierarquia dos professores, o medo dos estudantes e a relação professor-estudante

Bom, do meu ponto de vista, tem muito aquela questão de... ainda tem o distanciamento. O professor, ele... é o professor, o estudante é estudante. O professor sabe, o estudante não sabe nada. É um aluno. Sabe? No aspecto da palavra aluno. E isso é algo que às vezes me incomoda. Mas não é uma norma. (Flor de Lótus)

As relações de poder, que estabelecem hierarquias sociais, são uma constante no percurso formativo dos estudantes de direito desta pesquisa. Nos itens anteriores, observou-se

que a família, as redes sociais, as experiências de estágio, bem como a vivência com “os outros” são marcadas por relações de poder nas quais os estudantes oscila em diferentes níveis hierárquicos. Consoante já havia sido antecipado no item 5.9.1.1.2, as relações entre professores e estudantes no ensino jurídico não fogem a essa tendência. Em sua fala sobre a importância da universidade, Jasmim entende que, além da comunhão, contato com colegas e profissionais da área, é no espaço universitário aonde se aprender a “entender a hierarquia” via “contato com os professores”.

Pesquisadora: Qual é a importância da universidade para o indivíduo?

Jasmim: Ai, muita. O ambiente, a comunhão, o contato com profissionais já da área. A universidade, ela proporciona isso tudo, né? A gente, quando chega aqui no campus, a gente sai de uma fase (...) Quando chega aqui no campus, eles já te olham como futuros profissionais, então esse olhar, você já fala “caramba, estão esperando muito de mim”, e o campus de uma universidade, ele te proporciona contato com outros colegas, aprender a respeitar pessoas da outra área...**professores, o contato com professores que você tem esse... você aprende a entender essa hierarquia, sabe?**

Nesta pesquisa, a fala de todos os sujeitos estudantes, das entrevistas semiestruturadas e do grupo focal, sinalizaram para um ponto em comum: o medo dos professores. Estudantes tem medo de serem reprovados e/ou sofrerem retaliações em sala de aula e em suas notas. Esse aspecto foi percebido em diferentes momentos da entrevista, especialmente quando falam sobre a postura dos professores em relação às críticas ao ensino e quanto a se sentirem à vontade para proporem sugestões. Excetuando um professor, Jasmim é a única estudante que diz ser tranquilo tecer críticas aos professores. Os demais estudantes, não se sentem à vontade. Jacinto, cuja fala foi transcrita no item 5.9.1.1.2, fica apreensivo para fazer qualquer comentário com seus professores. Para ele, são os grupos de *Facebook* acabam sendo a melhor alternativa para evitar determinados tipos de professores e respectivos “estilos” de aula.

Pesquisadora: Você acha que os professores, eles são abertos às sugestões dos estudantes?

Amarilis: **Depende do professor. Eu acho que, às vezes, quanto mais alto o, eh... assim, por exemplo, o cargo dele aqui fora daqui, acho que eles são mais inflexíveis.**

Pesquisadora: É? Você se sente à vontade... propor sugestões, novas ideias?

Amarilis: Não muito.

Pesquisadora: Pro professor? Já chegou a fazer isso alguma vez?

Amarilis: **Não. Mas porque eu acho que os professores aqui se ofendem muito fácil.**

Pesquisadora: Em relação às críticas à forma de ensino, como é que os professores...

Amarilis: **Nossa, aqui, crítica, só anônimo** no... como é que fala? No... na Central lá, na Ouvidoria. E aí a gente fica um pouco receoso de chegar e **criticar um professor e acabar sendo revelado e pegar no pé na turma.**

Pesquisadora: Em relação às críticas, você acredita que os professores são abertos às críticas, da forma de ensinar?

Caliandra: **Não mesmo.** (risos) Eu acho que na área... **acho que o profissional de direito, qualquer que seja, já é muito cheio de si. E um professor de direito, nossa.** Nenhum pro... eu acho que nenhum profissional gosta de receber críticas. **E meus professores não recebem muito bem.** (...) Aqui (NOME DA INSTITUIÇÃO) geralmente as críticas, elas são... eh... levadas à ouvidoria. E aí... eh... mas não são... não surte muito efeito. Porque o professor não muda a metodologia. E eu acho que é difícil pra ele mudar porque assim, ele faz aquilo que ele acredita que é certo. Eh... enfim, não... ele não vai mudar tudo porque o jeito dele é aquele, né?

Pesquisadora: Você se sente à vontade propor novas ideias pros professores, a respeito...

Caliandra: **Não.** A gente desestimula e... não dá novas ideias. **Não... nunca vi, assim, amigo meu chegar num professor e falar, "po, professor, isso daqui não tá dando certo, muda, faz outra coisa, faz de outro jeito".** Quando a aula é chata...eu paro de ir na aula. Eh... porque eu gosto de estudar só... eu aprendo mais estudando sozinha. A não ser que o professor seja muito bom, a aula dele valha muito a pena pra... não é, realmente prestar atenção. **Aí quando o professor é, por exemplo, como que eu vou chegar pro meu professor que dá (NOME DA DISCIPLINA)...ele é um (CARGO PÚBLICO)... Como que eu vou falar, "professor, sua aula é horrível", não sei nem o que falar pra ele.** Faça assim, faça assado.

Pesquisadora: E aí você fica com receio em razão do cargo que ele exerce ou por ser professor?

Caliandra: **É porque assim, ele é (CARGO PÚBLICO)...e ele tem doutorado ou pós-doc, não sei. O cara é o pica. E ele... e a aula dele é horrível.**

Pesquisadora: Você acha que os professores se mostram abertos às críticas da turma sobre a forma de ensinar?

Lisianto: **Aberto no sentido de... não revidar de alguma forma?**

Pesquisadora: Por exemplo, o professor pergunta com frequência em sala de aula, "vocês tão gostando dessa forma?"

Lisianto: **Não, frequência não. Raramente, raramente, eles perguntam.**

Pesquisadora: E se tá havendo alguma situação que a turma tá se queixando, vocês se sentem à vontade de falar com o professor?

Lisianto: Eu não... eu não tive... eu não tive esse problema, não tive esse problema, mas a minha turma de origem, ela... com (NOME) inclusive, eles tiveram problema, **fizeram abaixo-assinado e tudo, mas não teve jeito, manteve o professor e foi.** Quem passou, passou, quem não passou, não passou.

Pesquisadora: E o professor, nesse caso específico, ele modificou alguma coisa na forma dele de ensinar, depois que isso aconteceu?

R: **Não, não. Pelo contrário, só dificultou.**

Pesquisadora: E os professores se mostram abertos às críticas?

Anis: **Não.**

Pesquisadora: E em relação à aula?

Anis: **Eles são reis. É um ou outro que ainda fala “e aí, você tá gostando da aula?”, “vocês preferem a aula como?”. Tem professor que tem essa humildade. Mas tem essa arrogância entre eles. Eles nem perguntam sua opinião. Aí acaba sendo algo que é imposto, né?** E aí tem professor que te dá opção pra fazer a prova dele, pergunta “vocês preferem como?”, aí a galera conversa e opina, e tem professor que não tá nem aí, ele não pergunta, ele vem e dá aula e dá a prova dele do jeito que ele... ele só impõe e pronto. E o aluno tem que aceitar. **E eles não aceitam críticas, eles odeiam quando a galera... interpõe recurso pra... pra revisar nota. Eles ficam... com a cara fechada pra turma, tem professor que fica com raiva da turma e aplica uma prova mais difícil.** Tem isso aqui ainda, infelizmente.

Pesquisadora: Você se sente à vontade pra sugerir alguma coisa?

Anis: **Não, não me sinto nem um pouco à vontade pra falar na aula.**

Pesquisadora: E pra fazer pergunta sobre a matéria?

Anis: **Também não. Não, eu pesquiso. Não, eu não pergunto.**

A relação de hierarquia, que está presente no percurso formativo do estudante de diferentes maneiras, estabelece-se também em sua relação com o professor. Os estudantes não acreditam que as críticas feitas na ouvidoria surtem efeito. Entendem que não há mudança de postura do professor; ao contrário, afirmam pode haver retaliação. A solução para isso é, consoante lembra Caliandra, deixar de frequentar as aulas. A questão do cargo público que é exercido pelo professor fora da instituição também é um fator importante e que parece inibir ainda mais os estudantes.

Numa perspectiva global e em relação à maioria dos estudantes, a avaliação que os estudantes fazem de seus professores do curso de direito é positiva. Falam com orgulho de excelentes professores que tiveram e de seus títulos e currículos. No entanto, causa surpresa a frequência com que se lembram de experiências negativas e, como os professores arrogantes, que são uma minoria, acabam marcando a experiência universitária dos estudantes. Quatro estudantes das entrevistas e o grupo focal queixaram-se de professores arrogantes que passaram por suas trajetórias universitárias. A queixa dos estudantes é, principalmente, que alguns professores expõe sua vida financeira e contam vantagens sobre seus ganhos patrimoniais na atividade profissional que exercem fora da instituição. Além disso, Jasmim relembra que acabou se sentindo menos à vontade para participar em sala de aula após algumas experiências negativas que teve com professores arrogantes. A questão da arrogância na fala de Jasmim é bastante presente. Para ela, o professor não deve ser arrogante porque ele já é hierarquicamente superior aos estudantes. Como ele já tem a autoridade, não pode tratar o estudante de forma desrespeitosa.

Anis: Porque tem professor, tava conversando até com meus colegas, peguei um professor de (DISCIPLINA), que na primeira aula dele ele falou que pegou uma mulher que foi lá e... e... **foi no escritório e falou que tinha 100 mil de rescisão e foi no escritório dele e falou que tinha um milhão, e o máximo que você pode pedir é 20%, né?** Ele falou que cobrava 30%, aí ela falou “ah, mas é acima”, ele “ah, mas é assim que funciona, ele vai te dar 100 mil, eu vou te dar um milhão, e aí, você vai querer qual?”. Ele foi “(Fulana), **fiz uma besteirinha lá**” era... eh... **ela foi demitida de uma empresa que ela trabalhava há muitos anos “ah, fui lá, fiz uma besteirinha, resolvi rapidinho, ganhei 700... 300 mil reais”**. Então, assim, eu vejo que tem uns professores... alguns tem.

Pesquisadora: E os estudantes quando ouviram isso?

R: Ah, **acham o professor arrogante, acham que o professor se acha**. As meninas ontem tavam falando ontem, dizendo que ele se acha, que ele fica tirando onda na frente dos outros. **Realmente, o cara é podre de rico, mas tem professor que não... eu vou falar pra você, é exceção**. Po, tem professor que entra na sala e você olha pra ele, você fala “ele tem... ele... ele é um cara que pode se achar, mas não é uma pessoa que sai falando pros outros, ele fica quieto”, **mas tem professor que entra na sala, e ele fica se vangloriando pelas causas dele. (...) mas tem professor que chega na sala e... e cospe ego. Cospe e se acha**. Mas tem... a maioria dos professores não... não expõe a sua vida financeira, não expõe o seu status social nem nada.

Clívia: O (NOME) porque é um professor que você ri a aula inteira, não sei nada de direito (NOME DA DISCIPLINA). Eu sei todas as piadinhas, matéria eu não sei nenhuma.

Lupino: Não, mas, por exemplo, a (NOME) que é de (NOME DA DISCIPLINA), ela faz piada com a... com os casos dela da justiça do trabalho e a aula dela é excelente.

Sálvia: Mas ele não fazia piada com o caso.

Clívia: ele abria livro de piada e começava a contar.

Sálvia: É...

Lírio: Saca, aquelas piada assim, começou a sessão de piada na Jovem Pan... (...)

Sálvia: Eu... eu achava ruim. Entendeu?

Vinco: **Ele até tentou comprar o relógio do moleque na sala...**

Sálvia: Os meninos não ligam muito.

Lírio: Eu também não gostava não...

(falas sobrepostas)

Vinco: **Ele falou, "po, legal seu relógio. Quer vender?", ele, "não, professor". Ele tirou nota de R\$ 100,00. "por cem?", "não", "R\$ 200, 300, 400?"**.

Sálvia: Ele se achava engraçadinho, entendeu? Ele sempre ficava cantando musiquinha.

Sálvia: E a gente teve dois semestres com ele, eram sempre as mesmas piadas. Entendeu?

Jasmim: **Eu tive professores arrogantes, confesso, muito. E a maioria era (CARGO PÚBLICO). (...) Eu levei algumas... patadas de professores.** (...) “ai meu deus do céu, mas eu falo ou não falo? **To com medo**”, e aí eu... quando eu sinto medo, eu não falo. **No início do curso eu falava mais, acho que por estar mais empolgada, eu falava mais. Eu era mais participativa. Do meio pra cá eu falei “ah, tá bom, beleza”, aí eu parei de falar, e depois também de umas patadas que eu levei... não foram muitas... mas geralmente, quando o professor é arrogante e você**

discorda dele, aí ele dá uma... mas hoje eu não sou muito participativa mais não.

(...) ah, professor... isso é mais um... um não ser, ele não pode ser assim. Arrogante. Se ele... eu acho que professor, tudo bem, **ele já... ele já é hierarquicamente superior a nós. Ele não precisa usar da arrogância pra isso.** O aluno tem que saber o seu lugar, a gente tá aqui pra aprender e ele já sabe, então a gente tem que respeitá-lo. Mas ele também não pode desrespeitar a gente, entende? Eu acho que o professor não... o professor tem que ter a humildade pra... **ele sabe que ele é a autoridade, mas não precisa humilhar o aluno, não pode ser arrogante também.** (...)

Ao perguntar sobre o relacionamento dos estudantes com o professor, alguns estudantes demonstram estranhar minha pergunta num primeiro momento, como se fosse um aspecto que é dissociado ao ensino. Há divergência entre estudantes do relacionamento com os professores. Caliandra é a única estudante que acredita haver um bom relacionamento sem fazer ressalvas, embora tenha afirmado, noutra oportunidade, que não se sente à vontade para tecer críticas aos professores. Jasmim, por sua vez, diz que a maioria dos professores que teve é acessível; Lisianto, metade dos professores. Jacinto, Amarílis e Anis entendem que são poucos, uma minoria. Flor de Lótus ressalta que depende da matéria; em algumas disciplinas, o distanciamento com os estudantes é regra; noutras; é exceção. Entende que a instituição incentiva que os professores sejam legais, porém, acredita que há alguns que são muito sérios e rígidos, na qual não há abertura para diálogo e que existem uma hierarquia estudante-professor bem definida. Para a estudante, esses professores são “à moda antiga”.

Amarílis: **Depende do professor. Tem professores que são mais abertos pros alunos, querem até ser amigos.** Mas não sei, o curso de direito aqui é tão grande que eu acho que **a maioria dos professores, eles são bem sérios.** É mais professor e aluno, assim, ele na sala de aula e os alunos mais chatos ficam no pé dele e nos corredores aí, mas depois que passa também perde até o contato. Não vejo muito essa amizade.

Pesquisadora: Você sente falta disso?

R: **Às vezes, sim.** Mas como eu também não sou muito de tá em cima dos professores, então, nunca busquei, né? **Mas acho que eles também são muito sérios, assim. Nunca abriam... se abriam muito pra... pra nós, alunos.**

Jasmim: **Então, assim, eles são acessíveis, alguns ou outros, por serem arrogantes, não gostam de papo com aluno... mas a maioria, quase 100%, sempre ficava aqui no final atendendo dúvida, e às vezes a gente fala “ah, professor, to com tal situação na minha família”, e ele vai... já tive várias situações assim “professor, assim, assim, assado”, eles ajudam.**

Flor de Lótus: **Bom, do meu ponto de vista, tem muito aquela questão de... tem muito... ainda tem o distanciamento. O professor, ele... é o professor, o estudante é estudante. O professor sabe, o estudante não**

sabe nada. É um aluno. Sabe? No aspecto da palavra aluno. E isso é algo que às vezes me incomoda. **Mas não é uma norma. Muitos professores são acessíveis, e muitos professores são alunos também.** E eles fazem questão de demonstrar isso, de que há a troca de conhecimento em sala de aula. **Mas existem também aqueles professores mais à moda antiga, que professor é professor, aluno é aluno, não há discussão.** Aprenda, se for capaz. (risos) Existem. É. É triste de se ver. E assim, é triste mesmo. Não digo nem revoltante. É triste. Porque uma pessoa dessa, como que ela evoluiu? Como que ela chegou ali? Sabe? E eu acho que em tudo há a troca. Sempre. Sempre, sempre. Então, por que que a pessoa se torna tão fechada e tão rígida. (...) Eu sei que daí já entra numa história mais pessoal, mais psicológica do profissional, do que da instituição, como um todo. **Até porque eu acredito que a instituição ela incentiva o professor a ser o professor que te ajuda. O professor legal.** (...) Eu acredito que a instituição ela incentiva os professores, o corpo docente, a ser assim. **Mas infelizmente, nós temos também o exemplo contrário, do professor rígido.** Se pudesse ter a palmatória ali, teria. De que não admite uma conversa. Seja o aluno pedir uma borracha emprestado. A imagem que me vem à cabeça, quando falam desses professores, é aquela imagem de uma sala de aula antiga, que as carteiras não são como essas, são aquelas carteiras quadradas, que tinha aquela tampinha, sabe, e que você guardava todo seu material, aqui em cima só ficava livro e caderno, borracha, lápis, e **que havia um pedestal para o professor, demonstrando que o professor está em outro patamar, e que ele exige um respeito.** Não que hoje não se exija o respeito, é claro. Por favor, é o básico que você tem que ter com a outra pessoa, respeito. **Mas que impunha o respeito, de forma quase que ditatorial. Sabe? É a imagem que me vem à cabeça quando eu penso nesses professores.**

Pesquisadora: Isso é regra ou é exceção, esses professores?

Flor de Lótus: Depende da matéria. Em algumas matérias, é regra. Em outras, é exceção. (...) Então depende muito da matéria. Porque...Até porque eu acho que, talvez, esses professores que tragam essa imagem... que trazem essa imagem ali, eles são realmente professores antigos, e que não se adaptaram ao novo modo de ensino. **Eles precisam de um... quase que um curso de atualização, eu diria isso. Porque eles continuam sendo bons professores, eles conseguem ministrar a matéria. Mas eles poderiam estar... serem pessoas mais abertas. Então isso varia muito, não do professor em si, como o corpo docente da instituição, mas como pessoa, profissional.**

A partir das falas dos estudantes, observa-se que o medo do professor e a experiência negativa com uma minoria de professores arrogantes acabam por obstaculizar a participação dos estudantes em sala de aula. Na fala de Jasmim e de Anis, essas condutas acabam por impedi-las de falar, inclusive, sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados na aula. Ademais, quatro estudantes são assertivos ao responderem que não se sentem à vontade de propor sugestões e, sobretudo, fazerem críticas aos professores sobre a forma de ensino que vivenciam. Essas circunstâncias sinalizam um relacionamento professor-estudante que se baseia no medo. A assimilação de hierarquias, aprendidas a partir de uma relação

verticalizada entre professor-estudante, obstaculiza com que a sala de aula seja um espaço de troca de conhecimentos e de compartilhamento de experiências entre os sujeitos.

5.9.1.5 *Direitos humanos: a inerência, os outros e uma unanimidade*

Nas ideias que os estudantes compartilham sobre os direitos humanos, há dois sentidos preponderantes: são direitos que se vinculam às ideias de inerência e/ou às normas jurídicas, a exemplo da DUDH ou da CRFB 1988. Noutras palavras, têm-se as ideias de que direitos humanos são inerentes ao ser humano e/ou que são frutos do reconhecimento normativo do Estado brasileiro e/ou de Estados estrangeiros. Amarílis e Lisianto, que cursaram a disciplina de direitos humanos, fazem referência aos direitos humanos como direitos do homem. Caliandra e Lisianto são os únicos estudantes a fazerem diferenciações entre direitos humanos e direitos fundamentais.

Amarílis: Nossa, direitos humanos, são difíceis de você conceituar. Vamos ver se eu lembro, assim. **É por que nem... direitos humanos, eles a... ele tá interligado ao direito natural do homem, né?** Aquilo que é essencial **pro homem viver**. Por exemplo, eh... direito à vida, direito ao saneamento básico. Hoje em dia, já é tido como direito humano.

Lisianto: Ah, **direitos humanos é o que o próprio nome já diz, é o direito do homem, né?** É você... é os direitos os quais você tem o dever de zelar por eles. (...) Questão de integridade física, dignidade humana. (...) Direitos humanos pra mim é isso. Direito da humanidade.

Caliandra: **Direitos humanos são direitos... eh... da pessoa humana, né... ..inerentes... eh... à pessoa humana**. E... na verdade o... em direitos fundamentais a gente até faz essa distinção, né? Que os direitos fundamentais são aqueles direitos que estão no... que fazem parte de uma determinada sociedade. Eh... por exemplo, direitos fundamentais no Brasil...são diferentes de direitos fundamentais na... em Moçambique, por exemplo. **E os direitos humanos são aqueles que estão em tratados. Ou convenções internacionais.**

Anis: Direitos humanos? (riso) **São direitos inerentes à toda pessoa humana, né, como liberdade, como direito de ir e vir... eh... dignidade da pessoa humana. Acho que a gente podia pegar aquele artigo 5º lá e extrair. São direitos inerentes à pessoa humana.**

Jasmim: **Direitos humanos... são aqueles direitos básicos inerentes à qualidade de ser humano**. Se você é ser humano... independente da sua raça, da sua cor, da sua religião, etnia, seja lá o que for, onde você mora, sua classe social, se você é desempregado, se você empregado, não importa.

Você é ser humano? Você tem direito aquilo. **São direitos inerentes à... à qualidade de ser humano mesmo.**

Jacinto: **Direitos humanos? Eh... são direitos, né? Atribuídos às pessoas, independente de local ou espécie, né, ou sem... sem distinção... de gênero ou qualquer que seja, né? Ou seja, são direitos baseados ou na carta das Nações Unidas ou nos tratados em que os países são signatários.** No direito interno a gente tem como direitos fundamentais, né? Existem direitos humanos que eles não estão previstos na nossa constituição, **mas a maioria deles estão previsto na carta da ONU, né, e nos tratados internacionais e também estão previstos na nossa constituição.** Então é [...] eu acho que é necessária essa discussão, que a gente tem como direitos fundamentos direitos eh... ou que são positivados na nossa Constituição Federal...ou... ou que são direitos fundamentais por eles serem... por eles eh... encontrarem amparo constitucional, há uma norma que lhes seja atribuída. **Agora os direitos humanos ou eles são ou funda... ou eles são encontrados ou na carta, né, ou na declaração universal...dos direitos humanos da ONU ou nos tratados que eles ficam valendo pra... pros países que sejam signatários.** Então eles independem do local, eles são atribuídos ao indivíduos de direitos humanos independentemente do local que eles estejam, né? Sem nenhuma distinção.

O que se observa de suas falas de todos os estudantes acima é que as significações atribuídas aos direitos humanos estão dissociadas dos sentidos de reivindicações e movimentos sociais. Lisianto, embora tenha identificado os movimentos sociais e a pressão popular como principais responsáveis pela proteção de direitos humanos, defini-os como direitos “atribuídos” às pessoas e “encontrados” na DUDH ou nos tratados internacionais. Por sua vez, Anis, Caliandra, Jasmim e Amarílis trazem em suas narrativas os significados de inerência e de atributo “natural” do homem.

A questão da inerência e, principalmente, da autoevidência dos direitos humanos, foi enfrentado por Hunt (2009), ao entender que o caráter natural (a inerência), a igualdade e a universalidade não são suficientes. Para a historiadora, os direitos humanos encontram seus significados a partir de seu conteúdo político. “Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. [...] são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros” (HUNT, 2009, p. 19). Os direitos humanos são garantidos no mundo político e, por isso, demandam uma postura ativa de todos os sujeitos.

Por outro lado, observa-se também uma concepção de direitos humanos limitada ao sentido normativo, que restringe a abrangência dos direitos humanos às normas jurídicas, reconhecendo, nos Estados estrangeiros e/ou no Estado brasileiro, as únicas instituições legítimas para essa reivindicação. Entendo que essa é uma aceção que também reforça uma postura passiva dos sujeitos na reivindicação de direitos humanos, constituindo um óbice a

concretização desses direitos pelo excessivo formalismo e viés reducionista de sua dimensão (SANCHEZ RUBIO, 2014). Ademais, essa delimitação ao reconhecimento normativo, acaba por enfatizar uma perspectiva pós-violatória (SANCHEZ RUBIO, 2014) uma vez que restringe a demanda de direitos humanos numa demanda judicial, a ser resolvida pelos tribunais somente após a sua violação.

Em sentido convergente, Comparato (2003) ressalta que é necessário buscar fundamentos mais profundos aos direitos humanos que o mero reconhecimento estatal para a vigência desses direitos. Embora o reconhecimento oficial do Estado tenha uma função pedagógica e de segurança jurídica importante, o jurista alerta para o reconhecimento de falsos direitos humanos que, em realidade, buscam salvaguardar privilégios da minoria dominante. Lembra, ainda, que essa ênfase dos direitos humanos a partir das normas jurídicas é corroborada pela teoria positivista, na qual desconsidera o postulado de direitos humanos que não sejam oriundos da organização política estatal ou de acertos dos Estados na órbita internacional. Em seu entender, essa exigência não só é indevida como, contraditoriamente, vai de encontro à conquista de direitos humanos proclamados pelos revolucionários americanos e franceses no século XVIII que se valiam exatamente contra o Estado e a prepotência de órgãos estatais para a reivindicação de liberdades civis e políticas.

Em relação aos temas de direitos humanos que os estudantes mais compartilham há, em primeiro lugar, o direito à liberdade (de expressão, de imprensa e de religião) e, em seguida, o direito à vida. Essa constatação aponta para a prevalência os chamados direitos humanos de primeira dimensão¹⁴¹, isto é, aqueles “direitos de matriz liberal-burguesa, as

¹⁴¹ A terminologia “geração” de direitos humanos é questionada por muitos especialistas da área, a exemplo de SARLET (2017). Ao tecer críticas sobre essa nomenclatura, Sarlet dá preferência à utilização do termo “dimensões”, apesar de reconhecer que há o dissenso teórico sobre o assunto, também pela possibilidade de determinados direitos estarem em múltiplas dimensões, cumulativamente. A respeito das críticas às “gerações” de direitos humanos do autor: “Costuma-se, nesse contexto marcado por uma autêntica mutação histórica experimentada pelos direitos humanos e fundamentais, falar da existência do que Karel Vasak, quando de sua aula inaugural no Instituto Internacional de Direitos Humanos de Estrasburgo, em 1979, optou por designar de gerações de direitos humanos (e fundamentais), inspirando-se na famosa tríade da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade, à qual corresponderiam três gerações de direitos humanos e fundamentais. A partir de então não faltaram defensores da existência, ao longo do tempo, de novas gerações de direitos, agregando uma quarta, mas até mesmo uma quinta e sexta gerações. Por outro lado, também não faltam análises críticas a respeito das assim chamadas gerações de direitos, a começar pelo aspecto terminológico, sendo de realçar (inclusive por ser também a posição adotada) a objeção de que melhor seria utilizar a expressão dimensões de direitos, visto que o reconhecimento progressivo de novos direitos humanos e fundamentais tem o caráter de um processo cumulativo, de complementaridade, e não de alternância, de tal sorte que o uso da expressão “gerações” poderia ensejar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra. Nesse mesmo contexto, aludiu-se, de forma notadamente irônica, ao que se chama de “fantasia das chamadas gerações de direitos”, que, além da imprecisão terminológica já consignada, conduz ao entendimento equivocado de que os direitos fundamentais se substituem ao longo do tempo, não se encontrando em permanente processo

liberdades e garantias civis e políticas” (SARLET, 2017, p. 502), o que parece constituir uma tendência individualista¹⁴² de compreender os direitos humanos.

Ao ser perguntada sobre quem são os principais responsáveis pela proteção, e também pela violação, dos direitos humanos, a maioria dos estudantes menciona outras pessoas e/ou instituições. Noutras palavras, não há identificação dos estudantes de direito quanto a se sentirem responsáveis, nem pela proteção, nem pela violação de direitos humanos. Flor de Lótus é a única estudante que se reconhece como uma das responsáveis por sua proteção (“as próprias pessoas”). Quanto às violações, apenas Anis, Jasmim e Flor de Lótus incluem-se na fala, mencionando, respectivamente “nós mesmos”, “um com o outro, pai e filho” e “as próprias pessoas”. Em relação aos demais estudantes têm-se como principais responsáveis pela proteção de direitos humanos: os movimentos sociais, órgãos da ONU, CIDH, Ongs, Judiciário e profissionais de várias áreas (assistente social, médico e juiz). No que tange aos principais responsáveis pela violação de direitos humanos: as polícias (e o exército), o poder executivo (governantes e penitenciárias) e os universitários “que querem mudar o mundo”¹⁴³. Nesse último caso, o executivo é mencionado por três estudantes; a polícia, por dois. De suas falas, observa-se que os estudantes pouco fazem referência a eles próprios, como estudantes, cidadãos e/ou futuros profissionais do direito.

Para além dessas considerações, há dois aspectos cruciais que despontam dos dados empíricos. O primeiro deles trata das respostas dos estudantes à pergunta “Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?”. Todos os

de expansão, cumulação e fortalecimento. Ressalte-se, todavia, que a discordância não se encontra restrita ao domínio da terminologia, mas também diz respeito ao número de dimensões de direitos e o conteúdo de cada dimensão, assim como a relação entre as diversas dimensões. Nessa senda, importa sublinhar que o processo de reconhecimento de direitos humanos e fundamentais nos catálogos constitucionais e na seara do Direito Internacional, revela que os direitos reconhecidos e garantidos ao longo do tempo consistem em múltiplas e diferenciadas posições jurídicas, cujo conteúdo é tão variável quanto às transformações ocorridas na realidade social, política, cultural e econômica ao longo dos tempos. Assim sendo, adeptos da teoria dimensional dos direitos fundamentais não apontam apenas para o caráter cumulativo do processo evolutivo e para a natureza complementar de todos os direitos fundamentais, mas afirmam, para além disso, sua unidade e indivisibilidade no contexto do direito constitucional interno e, de modo especial, na esfera do moderno “Direito Internacional dos Direitos Humanos” (SARLET, 2017, p. 500-501).

¹⁴² Segundo Carlos Estêvão (2014), os tempos atuais são marcados por um “neindividualismo com muitos pontos cegos, que coloca o indivíduo em primeiro lugar, numa autorreferencialidade possessiva e utilitarista, que pouco ou nada tem a ver, desde logo, com os direitos dos outros” (ESTEVÃO, 2014, p. 105). Ademais, o atual contexto reflete um interesse de “raciocinar não tanto em termos de igualdade, mas antes em parâmetros de custo benefício, de maximização da eficiência mercantil, independentemente dos efeitos de exploração, competição e desigualdade, que geram, acolhendo-se pacificamente a ideia, por exemplo, de que o progresso exige separar o econômico do social, porque o que na verdade interessa é a integração econômica independentemente de ela poder implicar a desintegração social” (ESTEVÃO, 2014, p. 104).

¹⁴³ A fala é de Amarilis, tendo a estudante identificada, noutros universitários, esse desejo de mudar o mundo.

estudantes¹⁴⁴ responderam que o curso de direito não aborda satisfatoriamente os temas de direitos humanos. A queixa mais recorrente entre eles é que a disciplina de direitos humanos, que seria um momento para conhecer as reflexões a esse respeito, é optativa na grade curricular. Cinco estudantes mencionam que a disciplina não é matéria obrigatória do currículo e, como o estudante pode escolher entre cursá-la ou não, a disciplina acaba sendo preterida por outras, o que dificultaria conhecer os temas sobre os direitos humanos. Três estudantes pontuam que essa disciplina deveria ser obrigatória, tendo Flor de Lótus assinalado que essa abordagem deveria ocorrer antes do final do curso e juntamente com a disciplina de direito constitucional. As falas da estudante, que pontua o problema das “gavetinhas” de conhecimento, demonstram que ela identifica na disciplinarização um obstáculo para uma visão de direitos humanos que dialogue com a matéria de direito constitucional.

O que se observa de suas falas é que os estudantes visualizam, na disciplina de direitos humanos, uma ocasião para refletir sobre o assunto, o que, novamente, parece reforçar a ideia de que esses temas não têm integrado o ensino jurídico de forma constante e transversal. A ênfase na disciplina de direitos humanos pode apontar, dessa forma, uma insuficiência de diálogo noutras disciplinas que integram a grade curricular.

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Jacinto: **Eu acho que não**, sabe por quê? Assim, eu só fui conhecer bem o que era mesmo os direitos humanos na matéria de direitos humanos. **Então a gente não identifica assim a temática direitos humanos, pode até ter então assim incluso em algumas matérias.** Abordar assim, direitos humanos, mas a gente não tem o conhecimento muito assim... na verdade a gente tem o conhecimento só... **só um conhecimento melhor né, não assim... uma noção melhor do que seria direitos humanos, só fazendo a matéria mesmo específica de direitos humanos.** Eu acho então assim, que **no geral não aborda no curso de direito os direitos humanos, eu acho que devia ser mais.**

Pesquisadora: Você gosta dessa disciplina de direitos humanos?

Jacinto: Eu ia sair da faculdade sem fazer, você acredita?

Pesquisadora: Por quê?

Jacinto: Porque esse tópico aqui eu já tinha pegado outra matéria, ela... ela é eletiva né? Ela... **você pode fazer, mas também se quiser deixar de fazer... Você escolhe outra.** (...) só que é uma matéria que eu sempre tive vontade de fazer...justamente pra... eh... **ela pra mim, ela tinha que ser obrigatória.** Porque justamente pra tirar esse... eh... como é que fala? Esse conceito né? **Que tem na cabeça assim das pessoas que direitos humanos só defende bandido.**

¹⁴⁴ Essa pergunta foi elaborada apenas aos sete estudantes das entrevistas semiestruturadas, não sendo objeto de questionamento no grupo focal.

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Anis: **Não.**

Pesquisadora: Você acha que deveria ter mais?

R: [...]Sim, deveri... na verdade, tem, né? **A galera é que não pega a matéria optativa... não pega a matéria, né?** Mas eu acho que o pessoal que pega, eles aproveitam. **Mas deveria sim. Acho que deveria sim.**

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Lisianto: **Não. Muito pequeno, muito pouco.** Muito pouco. Igual eu te falei, não tem... **não tem muita palestra, não tem ... seminários, não tem... essas coisas assim, não tem.**

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Caliandra: **Não.**

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Amarilis: **Não.** Assim, ele abre muito campo pra você pesquisar na área.

Te dá a oportunidade de você buscar, **mas, por exemplo, a matéria mesmo, ela é um tópico aqui dentro. É uma optativa, você faz se você quiser.**

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Flor de Lótus: **Não.** (...) Ah... porque é... **poderia ser mais abordado.** E eu acredito que **eles deixam muito para o tópico especial.** Pra disciplina do tópico especial de direitos humanos. **E isso poderia ser abordado já antes, em constitucional.** Apesar... talvez constitucional poderia até ser dividido em mais matérias, pra que desse tempo de abordar essas questões. **Porque senão fica muito assim, “ah, gavetinhas”. Né?**

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória?

Jasmim: **Acho que deveria abordar mais.** É igual eu falei, são direitos basilares, acho que deveria abordar mais e **deveria ser uma matéria na grade, né, na obrigatória. Tá na grade, mas é optativa.** Mas deveria abordar mais.

Pesquisadora: Você falou que deveria estar numa grade obrigatória, você se refere à disciplina de direitos humanos?

Jasmim: **É, porque tem, mas ela não... mas ela é optativa. E aí eu acho que ela deveria ser obrigatória, igual psicologia jurídica.** Tem algumas matérias que eu acho que deveriam... nem que eles tivessem que aumentar o número de matérias todo semestre, **mas deveriam ser obrigatórias,** porque fica como optativa, aí a gente fica “ah, mas eu gosto de criminal”. Eu fiquei tentada a fazer criminal, fiz mais criminal, perdi um monte de optativas legais, importantes. Entendeu? **Então eu acho que deveria abordar mais.**

O segundo aspecto versa sobre o diálogo no ensino jurídico quanto aos problemas sociais do país. Anis, Caliandra, Lisianto e Flor de Lótus afirmam que o curso de direito não oferece tempo e espaço suficientes para refletir sobre os problemas sociais brasileiros. Jacinto,

por sua vez, entende que depende da disciplina. Para o estudante, disciplinas que estão “fora” do direito, a exemplo de história, sociologia jurídica e criminologia, são aquelas que costumam fazer abordagens sobre essas questões sociais. No entanto, as disciplinas de direito civil e direito penal seriam mais técnicas, onde se aprende mais “técnica jurídica”, na qual o estudante afirma não ter espaço para essas discussões.

Pesquisadora: Você acha que o curso de direito oferece tempo e espaço suficientes pra refletir sobre os problemas sociais do país?

Anis: Não. [...] **Eu nunca refleti aqui não. Na sala de aula. Nunca me levou pra pensar nos problemas sociais não.** E uma ou... essas matérias que eu te falei, um pouco, mas em geral não. Você pensa no problema, “por que que aquele doutrinador falou aquilo?”, “como assim?”. **Ninguém se preocupa mesmo com o direito em si. Infelizmente é assim.**

Pesquisadora: Você não ouve, em sala, ser debatida a questão da desigualdade social?

Anis: Não. (...) A gente... (...) é verdade teve uma... [disciplina de] economia política. Eu vi isso. **Vi... economia política, uma matéria obrigatória.** E eu vi isso, foi uma matéria que me fez refletir muito sobre essa questão da desigualdade, da violação dos direitos humanos. Então eu acho que seria essa matéria específica junto com... **com jornal, internet,** você vai vendo várias... **e também no ensino médio eu acho que eu era mais interessada.**

Pesquisadora: Você acha que você ouvia mais sobre isso no ensino médio?

Anis: É, sim. Com certeza, eu era mais interessada no ensino médio. (...) **A gente... ia mais atrás e...** no terceiro ano, na feira cultural, foi sobre a fome na África. Eu estudei, assim, de forma mais profunda quais eram os pontos e, assim, eu fiquei horrorizada.

Pesquisadora: E você acha que o curso de direito oferece algum tipo de oportunidade como essa? Essa, do terceiro ano...

Anis: Não. (...) **Ter, tem. mas eles estão mais preocupados em trazer o ministro aqui.** Você pode perceber pelos murais, são pessoas bem renomadas que eles trazem pra cá. **É... é muito pouco... essa questão da exploração dos direitos humanos aqui (NOME DA INSTITUIÇÃO).**

Jacinto: Hum. Em algumas matérias sim, outras não, **isso depende da matéria.** Isso é mais comum nessas matérias assim, **fora da área do direito,** né? **História. Eh... sociologia jurídica.** Isso aí eu vi muito, mas nas outras matérias, por exemplo, uma matéria mais técnica, né? **Direito penal, direito civil a gente ainda não... não entra, a gente não tem um espaço pra... refletir sobre os problemas, né? A gente aprende a técnica jurídica...** mas em algumas matérias sim, criminologia, sociologia jurídica, ah... história, a gente tem um espaço, né, mais nessas matérias.

Caliandra: **Não. Acho que o curso de direito, pelo menos aqui, não prepara pra isso.**

Pesquisadora: Você lembra de algum evento ou então discussão em sala de aula sobre isso, na sua formação?

Caliandra: **Não. Nossa, raríssimas, raríssimas. Eh... não, não prepara mesmo,** sabe? Eh... assim, vamos estudar, tá acontecendo ta... tal coisa no cenário. (...) **O que eu sinto falta é isso,** por exemplo, eu to vendo tal coisa no cenário político. (...) a minha convicção, **ela é formada não pelo que o...**

os professores me incitam a achar, acreditar. Mas pelo que eu procuro fora daqui, eh... num noticiário, é num... num livro. Numa revista. Não é... **eu acho, eu sinto falta disso**. Não acho que o... o curso de direito prepara, pelo menos aqui (NOME DA INSTITUIÇÃO), não prepara pra isso, não.

Lisianto: **Não**. Eh... as matérias que... a única matéria que trava... a única não, né? **Porque direitos humanos também trabalha**, mas a matéria que mais trabalha sobre isso é **políticas públicas. E tutela também, tutela do direitos difusos e coletivos. Acho que essas duas matérias aí, mas a... na quantidade de matérias é muito pouca**.

Pesquisadora: E seminários, palestras fora da sala de aula?

Lisianto: **Acho que pouco, muito pouco**.

Pesquisadora: Você participaria se tivesse mais?

Lisianto: **Participaria**.

Pesquisadora: É? Você gosta desse tema?

Lisianto: **Gosto, bastante**.

Flor de Lótus: Não como nós temos aqui na instituição. Eu não sei como é a abordagem de outros cursos, em outras instituições. Assim, do curso de direito, em outras instituições. **Mas aqui não. Eu sinto como se o curso de direito aqui, fosse muito corrido. (...) E até por isso, muitos professores optam por só apresentar código, ao invés da conversa**. Da grande conversa, da... porque eles acreditam que talvez aquilo seria uma discussão muito mais profunda, que os alunos não tem capa... assim, **não diria capacidade, mas eles não tem a complexidade que é exigida praquilo**. Mas isso deveria ser desenvolvido. Porque se não, **você lança no mercado pessoas vazias. Códigos ambulantes. Não sabem colocar em prática as coisas. Nem da onde aquilo vem. Ou por que**.

Embora estudantes façam menção a algumas disciplinas¹⁴⁵ pontuais, pelo alto número de disciplinas cursadas ao longo de todo curso de direito pelo estudante¹⁴⁶, é possível

¹⁴⁵ O roteiro das entrevistas semiestruturadas contava com cinquenta e duas perguntas, tendo algumas delas subitens. As perguntas de n.º 49 e 50 referiam-se às seguintes perguntas: “49. Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória? 49.1. Por que?” e “50. Você acha que o curso de direito oferece tempo e espaço suficientes para refletir sobre os problemas sociais do país?”. Numa análise global das entrevistas, considerando, inclusive, as respostas à pergunta de n.º 45 (“A temática de direitos humanos foi abordada em alguma disciplina do curso de direito? 45.1. Se sim: Qual?”), outras disciplinas foram mencionadas pelos estudantes em relação à abordagem de temas de direitos humanos e de problemas sociais do Brasil, além de temas que envolviam seus trabalhos na monografia. Consoante já assinalado em nota de rodapé no.º 122 do item 5.9.1.1.1, três estudantes estavam desenvolvendo pesquisa em matérias que articulam direito de família e direitos humanos. As disciplinas de sociologia (mais mencionada), história, filosofia (e filosofia do direito), direitos fundamentais, direito constitucional, criminologia e direito de família foram mencionadas por, pelo menos, dois estudantes.

¹⁴⁶ A exceção dos estágios e das monografias, vê-se que o estudante de direito cursa, aproximadamente, quarenta e nove disciplinas ao longo dos dez semestres do curso de direito. Ao observar a grade curricular a que tive acesso e que estava disponível nos murais da coordenação do curso de direito, há, por semestre, cinco disciplinas obrigatórias a serem cursadas pelos estudantes até o 6º semestre do curso de direito. A partir do 7º semestre, é incluído, a esse montante, o estágio. Já do 8º semestre em diante, há uma nova inclusão, que é da disciplina de monografia (I, II e III). No 8º semestre, iniciam-se as disciplinas especiais que se subdividem em três diferentes eixos: direito civil, penal e trabalho. Essas disciplinas são optativas e serão escolhidas de acordo com os interesses dos estudantes. Nos 8, 9 e 10º semestres, há seis disciplinas optativas possíveis, que se subdividem em

que exista uma lacuna quanto à maioria das disciplinas que integram a grade curricular no que concerne ao diálogo transversal de direitos humanos e dos problemas sociais nacionais.

Sobre ambos os aspectos, num contexto global, as disciplinas de sociologia, história, filosofia (e filosofia do direito), direitos fundamentais, direito constitucional, criminologia e direito de família foram mencionadas por, pelo menos, dois estudantes. A sociologia é a mais citada (três estudantes). Interessante notar que três dessas disciplinas mais frequentes nas narrativas dos estudantes – sociologia, história e filosofia – são aquelas consideradas pela maioria dos estudantes (vide item 5.9.1.3) como disciplinas de “fora” do direito. Esses aspectos, que articulam temas de direitos humanos e o currículo do curso de direito a partir do olhar do próprio estudante, parecem revelar questões intrigantes a serem pormenorizados em estudo posterior.

5.9.2 A segunda etapa: que desafios à educação em direitos humanos no curso de direito despontam a partir das representações sociais?

A hipótese vislumbrada nesta pesquisa é de que a práxis no ensino jurídico dos cursos de direito ainda não aponta para uma educação em direitos humanos. Os possíveis desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico seriam provenientes do formato conservador e individualista do curso de direito, que obstaculizaria o estímulo do perfil crítico e humanista do estudante do direito.

A partir dos dados empíricos da pesquisa de campo, que tem como ponto de partida, as representações sociais do estudante de direito sobre a formação universitária que vivenciam, entendo que a hipótese é parcialmente verificada. Parcialmente porque, para além dos aspectos que haviam sido cogitados no início desta pesquisa, observou-se que os desafios da educação em direitos humanos no ensino jurídico não se restringem apenas ao ensino no curso de direito. Dessa análise, que considerou diferentes aspectos e dimensões da formação universitária do estudante de direito, foi possível constatar que o ensino jurídico se insere num emaranhado de redes articuladas. Essas teias, que articulam poder e saber (FOUCAULT, 1998), são compostas por diferentes sujeitos e instituições sociais, corroborando para a

duas linhas diferentes para cada eixo temático. Nesses semestres, o estudante deverá escolher, ao menos, duas; uma em cada linha.

manutenção do formato conservador e individualista que está presente no curso de direito e que impede o desenvolvimento de perfil crítico e humanista do estudante de direito.

Reconhecer a multiplicidade desses fluxos que perpassa o ensino jurídico e adentra a experiência universitária não é eximir a responsabilidade do curso de direito. Ao contrário, é assinalar que, embora devesse ser o curso de direito um espaço para transformação social, tem se constituído como mais uma instância social que acaba por reforçar uma visão de mundo acrítica e alheia à realidade social brasileira. Pela importância do papel social e político que a universidade exerce, há necessidade de que parta dela o rompimento com o conservadorismo e individualismo, proporcionando o estímulo da consciência crítica e da sensibilidade nos estudantes de direito por intermédio da reflexão crítica de seus importantes papéis na sociedade.

A observação desse emaranhado de redes sugere, ainda, que o curso de direito deve estar atento ao fato de que há diferentes dimensões que constituem o sujeito-estudante, cujas vivências têm repercutido em sua formação. Por que o convívio familiar, a vivência nas redes sociais e as experiências nos estágios não obrigatórios aparecem com tanta frequência nas narrativas dos estudantes?

Refletindo sobre essas variadas dimensões que despontaram nesta pesquisa, a frequência e a intensidade dessas influências nas falas dos estudantes pode sinalizar, ao mesmo tempo, a fragilidade do ensino jurídico na formação universitária, tanto na perspectiva da formação profissional, quanto para a formação ética, cidadã e humana do estudante de direito. Essa fragilidade parece ser corroborada pela ausência de referências dos estudantes aos aprendizados e à vivência em sala de aula, com os professores e colegas do curso. É possível, nesse sentido, que a experiência universitária, que deveria ensejar um espaço formativo de troca de conhecimentos, vivências e diálogos entre os sujeitos, esteja comprometida. E mais, acaba por delegar a outras instituições importantes funções sociais. Estaria Lupino (grupo focal) correto ao afirmar que a universidade é, apenas, um local pra se ter um diploma? Que “modelo” de experiência universitária Lupino considera a partir de sua vivência no curso de direito? Seria o curso de direito um espaço, apenas, para se assistir aulas expositivas, estar de corpo presente e obter um “canudo” de graduação?

Essa possível fragilização do ensino jurídico, que sinaliza para a pouca referência formativa do estudante ao curso de direito, demanda uma análise criteriosa. Isso porque, se, de um lado, há a insuficiência de referências dos estudantes no ensino jurídico quanto à maneira de aprender o direito, aos diferentes perfis profissionais possíveis, além da

insuficiência de diálogos sobre temas de direito, justiça e direitos humanos, pode haver, por outro lado, a intensificação da reprodução social com a chancela do ensino jurídico. Por não se constituir uma base de referências formativas aos estudantes de direito, o curso de direito acaba por credenciar cidadãos que se (de) formam fora do próprio curso de direito, reproduzindo conhecimentos e práticas sociais que já fazem parte do circuito de dominação hegemônica estatal. Por sua ausência numa formação voltada à transformação social, o ensino jurídico apenas distribui “credenciais” de saber jurídico a sujeitos que, possivelmente, pelo desfalque formativo, apoiam-se nas práticas sociais já existentes no circuito de hegemonias de grupos de dominação.

Essas circunstâncias, se vistas sob a ótica da reprodução social, revelam, não uma fragilidade do curso de direito, mas a consolidam como um espaço que credencia sujeitos num processo de rarefação de discursos, o que já havia sido sinalizado por Foucault (1996, 1998) a respeito dos poderes e saberes que circulam nos sistemas de ensino. E os rituais da palavra (FOUCAULT, 1996) contam com a “colaboração” do sistema de ensino para disseminar apropriações sociais do discurso, delimitando sujeitos e solidificando hierarquias sociais. Como havia ressaltado Foucault (1996), deve-se estar alerta para a universidade, sobretudo porque é nela em que se verificam os pontos de cruzamento privilegiados entre poder e saber.

Entendo que não é só uma conduta ativa do curso de direito (pela práxis que enseja um modelo positivista, dogmático, individualista, etc.) que corrobora para a reprodução social, mas também a sua ausência na formação do próprio estudante. Giroux (2010) já havia chamado a atenção para o fato de que o ensino superior é “alvo” de grupos conservadores e pela mídia, talvez, para que continuem se mantendo “ausentes” na formação do estudante. Quanto mais ausente, tanto melhor.

Nesta pesquisa, foi possível verificar a presença marcante da família e do convívio familiar na formação universitária dos estudantes. As relações de poder existentes nessa instituição social acabam por tensionar seus integrantes, em nome do afeto familiar (ARIÈS, 1981; SETTON, 2002)¹⁴⁷ e da pertença pelos seus laços de sangue e de coração (HOLANDA,

¹⁴⁷ Maria da Graça Setton ressalta a importância da família no processo de socialização, contextualizando dois possíveis enfoques: o psicológico e o cultural. Com aporte nas reflexões de Berger e Luckmann, assinala que a família é um espaço de relações identitárias e de identificação afetiva e moral. Nessa abordagem psicológica, observa-se também “as relações de autoridade, as hierarquias internas tendo em vista os modelos geracionais ou de gênero. É nesse espaço de convivência sanguínea e afetiva que se modela uma subjetividade, que se toma contato com as primeiras formas simbólicas de integração social (Singly, 2000a, 2000b; Dubar, 2000). Inicialmente tomados como absolutos, os valores familiares são os mais permanentes em todo o processo de socialização. A família pode também ser considerada como responsável pela transmissão de um patrimônio

1995), para comungarem juntos de uma visão conservadora e individualista de mundo, tensionamento que foi possível observar nesta pesquisa. Embora essa influência tenha apontado para uma possível reivindicação de autonomia de alguns estudantes, observou-se que a instituição social família tensiona suas visões de mundo sobre temas afetos à formação no curso de direito. Discussões sobre o cenário político brasileiro servem de pano de fundo, na qual pais e filhos-estudantes demonstram divergir sobre os significados do direito, de justiça e direitos humanos. Se de um lado vê-se um aspecto positivo, isto é, uma tendência de resistir às posições mais conservadoras que aparentam ser semeadas por seus pais; de outro, questiona-se o porquê os estudantes de direito compartilham mais diálogos a esse respeito com seus pais que com seus colegas e professores do curso de direito. Essa situação pode estar relacionada à insuficiência de diálogos no ensino jurídico que acabam por transformar o espaço familiar (ainda que conflituoso) num ambiente mais propício a conversas sobre o direito e direitos humanos que a própria sala de aula do curso de direito.

Por sua vez, as mídias e redes sociais digitais, embora possam se constituir como espaços de mobilização social e democratização de vozes, estão à mercê de mensagens hegemônicas (VILCHES, 2003; GUARESCHI, 2000b) com conteúdos atraentes e dinâmicos que permitem “fisgar” todos aqueles que navegam no *ciberespaço* (VILCHES, 2003), inclusive os estudantes de direito. São mensagens que antes da sociedade em rede (CASTELLS, 2005) não tinha um alcance tão abrangente. A cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2005) parece impactar significativamente nas relações de ensino e aprendizagem. O que são veiculados nas vídeo-aulas, nos blogs jurídicos e noutros conteúdos da internet que os estudantes de direito mais fazem referência como forma de aprender o direito?

A cultura da virtualidade real (CASTELLS, 2005), que está tão presente no cotidiano dos estudantes de direito e é corroborado nas falas dos sujeitos desta pesquisa, parece desafiar o ensino jurídico. As aulas dos professores do curso de direito são preteridas face às vídeo-aulas de cursinhos. Na escala de preferência como a melhor forma de aprender o direito, o professor é relegado às últimas posições. Para alguns estudantes, o aprendizado a partir das aulas, sequer, é lembrado. Navegar na *internet*, conectar-se virtualmente ao *Facebook*, *Whatsapp*, *Instagram* são atividades mais interessantes que assistir às aulas. Há uma

econômico e cultural (Bourdieu, 1998, 1999). É nela que a identidade social do indivíduo é forjada. De origem privilegiada ou não, a família transmite para seus descendentes um nome, uma cultura, um estilo de vida moral, ético e religioso” (SETTON, 2002, p. 111).

desconexão física entre estudantes e professores que acaba por tornar a experiência digital mais interessante que a experiência universitária. Estudantes estão de corpo presente, mas estão desplugados das aulas, dos professores, dos colegas. Às vezes, não há uma folha de papel para anotação, um livro, nem mesmo um *Vade mecum* debaixo do braço; há, apenas, um celular em mão e uma cabeça baixa. Anis não me deixa enganar, talvez aja mais celulares que estudantes dentro de sala de aula. Esse parece ser o estudante de direito da contemporaneidade.

E como lidar com a sociedade em rede (CASTELLS, 2005) no ensino superior, no curso de direito? Novamente, são muitas as perguntas. Quem sabe, a cultura da virtualidade real venha por em xeque algo que, há muito tempo, tem sido problematizado em relação ao ensino jurídico: as aulas expositivas, a predominância do monólogo do professor, que são destoantes das dinâmicas e novas formas de interatividade contemporâneas. A queda de braço com estudantes em razão do celular pode não ser produtiva, demandando do curso de direito reconhecer que essa cultura é uma realidade da qual não se pode escapar. Ainda que o curso de direito possa empreender esforços para propor um ensino jurídico para além do legalismo e dogmatismo; a preferência dos estudantes às vídeo-aulas de cursinho, repletas de dicas e de *mnemônicos* conduzidas por um professor *entertainer*, representa um desafio ao pensar crítico dos estudantes que acabam por valorizar a reprodução de conceitos, delimitando o direito a um conjunto de decorebas. Como acompanhar os conteúdos que são disseminados nas redes e mídias sociais e que norteiam os aprendizados dos estudantes de direito?

A experiência digital que foi verificada a partir dos dados empírico não se encerra nessas indagações. A utilização de grupos de *Facebook* serve também como uma alternativa não institucional para lidarem com o medo do professor, da reprovação e da retaliação. Esses grupos tendem a sinalizar um redimensionamento de exercício de poder, subvertendo a hierarquia tradicional entre professores e os estudantes. É possível que o contexto democrático, que deveria estar presente no ensino, é deslocado para as redes digitais, aonde os estudantes se sentem mais seguros e confortáveis para compartilhar ideias sobre a formação universitária que vivenciam. O medo dos estudantes de direito, que constitui uma das marcas da relação com seus professores, será analisado adiante.

Os estágios não obrigatórios, isto é, aqueles que não são oriundos da extensão universitária, constituem, por sua vez, um norteador para o aprendizado do estudante direito. Não se aprende, apenas, o direito pela prática, mas também há nessa experiência um aprendizado de modelos profissionais a seguir. Modelos esses que a universidade não pode

saber e não acompanha. Que tipos de modelos de perfis profissionais os estudantes de direito estão aprendendo a reproduzir? Estudantes aprendem a ser “positivistas”, aprendem a separar o emocional do profissional, mergulham num pessimismo em que nada poderão fazer a respeito da desigualdade social. “*Se ela tá mal, beleza, mas ela preenche os requisitos que a lei estabelece?*”, diria a chefe de Jasmim que, ao insistir numa postura anestésica (SANCHEZ RUBIO, 2014) do profissional do direito, parece também sucumbir no medo do juiz.

Há um aprendizado da hierarquia do “mundo do direito”, aonde se assimila, desde as primeiras experiências profissionais, que mudar à realidade à sua volta é impossível e, antes disso, há uma hierarquia quase que intransponível. Uma hierarquia social que parece refletir o que DaMatta (1997) definiu como consciência da posição social. Há uma vigilância recíproca para que não se ameacem posições sociais muito bem definidas hierarquicamente no “mundo do direito”. Nessa toada, a transformação social se perde, sendo prestigiada a reprodução de uma hierarquia social. Aprende-se, assim, a subserviência aos cargos das carreiras jurídicas. No estágio, a hierarquia bem definida não permite troca de conhecimentos. O estagiário ainda “não é gente”. Contudo, se o estudante “for esforçado” e “ir atrás do seu objetivo”, poderá ele mesmo, ao passar num dos concursos de carreiras “nobres” do direito, reproduzir essa mesma frase a outro, numa sucessiva reprodução de hierarquias sociais que assolam o “mundo do direito”. A questão que se põe ao ensino jurídico é: considerando a grande quantidade de professores do curso de direito que são exercentes de cargos públicos na área jurídica, não poderiam eles apresentarem referências aos estudantes quanto aos perfis profissionais possíveis? Essa indagação é corroborada pelo fato de que estudantes afirmam que seus professores não falam sobre as qualidades que devem possuir os profissionais do direito em sala de aula. Lupino é enfático “*acho que você forma um profissional no seu estágio, porque você não aprende aqui*”. Também quanto ao modelo de perfil profissional e a aprendizagem do direito pela prática, o ensino jurídico é considerado preterido pelos estudantes. Afinal, para que tem servido o ensino jurídico aos estudantes de direito?

O que se observa é que, por suas “ausências”, a universidade delega as suas funções sociais e políticas a essas instituições, corroborando para se ter “mais do mesmo”.

Com base nessas considerações e indagações, observo que os primeiros obstáculos que se põe à educação em direitos humanos no ensino jurídico versam sobre a dificuldade de lidar com essas redes invisíveis que invadem o espaço físico da universidade em razão de sua ausência. Há muitas perguntas a esse respeito. Talvez, a constatação desse problema na universidade venha corroborar também para a importância da educação em direitos humanos

estar articulada em diferentes instâncias sociais, envolvendo sujeitos, grupos sociais e meios de comunicação, para além do ensino superior, proposta essa que é contemplada no PNEDH-2006. Acredito que, para se consolidar uma educação em direitos humanos no ensino superior, especialmente no curso de direito, seja importante também contar com as ações concomitantes de educação em direitos humanos noutras esferas e níveis sociais. Para além da educação superior, a educação básica, a não formal, a dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e as mídias também necessitam estar comprometidas para a consolidação de uma cultura de direitos humanos.

Ademais, a partir dos dados empíricos, observo que a força do *status* social do curso de direito e do saber jurídico é presente nas narrativas dos estudantes de direito. Em primeiro lugar, constata-se que o curso de direito ainda goza de um *status* social diferenciado perante o estudante e as pessoas que estão a sua volta: familiares e “pessoas comuns” da sociedade. Juntamente com os cursos de medicina e de engenharia, vê-se que o curso de direito parece liderar o *ranking* de *status* social há quase de duzentos anos no Brasil.

O ingresso no curso de direito permite com que estudantes sintam-se à vontade para se despirem do senso comum “dos outros”. Há, pelo saber jurídico, que é credenciado pelo curso de direito, um marco divisório entre mundos: “o mundo do direito” e o “mundo dos outros”. O senso comum está nos outros. A forma naturalizada com que estudantes fazem distinções pelo saber jurídico em relação aos “outros” aponta para um cenário entristecedor. Estudantes de direito compartilham ideias, crenças e valores que demonstram supervalorizar o saber jurídico. De “posse” desse saber, há uma melhor visão de mundo sobre as coisas e as pessoas. A frase dita por Flor de Lótus ecoa: “*Coisa que você como pessoa, sem essa formação, não faria*”. Adicionalmente, há um pensar crítico e racional inerentes em razão do pertencimento ao “mundo do direito”. O saber jurídico transcende ao conhecimento do direito, permitindo a preparação para a vida, uma formação que é superior às demais. A família e as “pessoas comuns” conferem aos estudantes de direito atributos de inteligência, de futuros profissionais prósperos, ricos e que sabem resolver problemas. Os estudantes se sentem cidadãos exigentes, críticos e não enganáveis. “*É a pompa que o direito traz*”, diria Flor de Lótus. Em todo lugar, ouve-se doutor e doutora. Na família, nas atividades do estágio, nas salas de aula. “*Em todos os semestres tem um ou outro professor que brinca*”, relembra Caliandra.

O *status* social a que transcende o estudante quando ingressa no curso de direito parece ser semeado por toda parte: diferentes sujeitos, instituições sociais, mas também nos

livros didáticos de primeiro semestre, tal como havia salientado Foucault (1996) a respeito do discurso. Num deles, observa-se uma ideia muito similar às falas dos estudantes: *“Quem fizer, com seriedade, o curso de uma faculdade de Direito, e obtiver o conhecimento científico da Disciplina da Convivência, está pronto para a vida. Está superiormente formado para enfrentar as exigências do cotidiano”*. Ao invés de o ensino jurídico ensejar uma construção de sujeitos pluridimensionais (CARBONARI, 2007), o que se observa é o oposto: uma introjeção de segregações sociais, do “eu-estudante de direito” em relação ao “outro-pessoa comum”. Como pensar numa construção de sujeitos pluridimensionais se há uma naturalização de hierarquias e segregações pelo saber jurídico tão marcantes no “mundo do direito”?

Acredito que um dos óbices centrais à educação em direitos humanos no ensino jurídico reside, exatamente, nesse ponto. Na segregação social de mundos – “mundo do direito” e “mundo dos outros” - que é tão corroborada em todas as instâncias sociais. Sujeitos, sociedade, família, livros, instituição profissionais e de ensino. De que forma propiciar uma construção de sujeitos pluridimensionais (CARBONARI, 2007), que é a base edificante da educação em direitos humanos, se as teias e redes que entrelaçam saber e poder (FOUCAULT, 1996, 1998), tensionam em sentido inverso? Diante desse contexto de segregações sociais naturalizadas do “mundo do direito”, de que maneira tornar possível a diversidade, a não discriminação, a solidariedade e o reconhecimento do Outro individual e do Outro coletivo como um legítimo outro (MAGENDZO, 2006)? As relações de poder e saber (jurídico) do “mundo do direito” suscitam para esta pesquisadora muitas indagações e nenhuma resposta.

Entre uma das primeiras respostas sobre o que é direito: *“Acho que um professor meu fez essa pergunta no primeiro semestre”*. Surpresa, inquietação, aflição marcam as primeiras expressões dos estudantes ao serem instados a refletir sobre o que é o direito. Sem dúvida, essa pergunta não conduz a uma resposta “C” ou “E”, “V” ou “F”, tal como se verifica nas provas, no exame da OAB e noutros certames. Não há uma alternativa certa para marcar entre cinco possíveis. Refletir sobre o que é direito é, antes de tudo, aceitar a sua complexidade e reconhecer a pluralidade de significados possíveis. Não se espera uma só resposta correta, muito menos se defende neste trabalho que exista uma só “verdade”. Relembro aqui, novamente, do pensamento foucaultiano (1996) quanto à vontade de verdade que é força motriz dos discursos.

A questão que aqui se põe à reflexão é a maneira com que os estudantes de direito reagem e se sentem impactados por essa pergunta. Essa surpresa incômoda pode sinalizar para uma discussão que não faz (mais) parte do cotidiano do ensino jurídico. Talvez, no ensino jurídico, não existam mais momentos para se refletir sobre o próprio direito. Para os estudantes, quanto mais semestres cursam, mais difícil se torna essa tarefa. Por suas falas, entendo que quanto mais se imerge nas particularidades do direito, tanto menos se sabe o que ele é. A disciplinarização do conhecimento do direito parece revelar seus aspectos negativos nesse aspecto; um aprendizado sobre muitas coisas do direito, que impedem de ver o todo. São as *gavetinhas* que Flor de Lótus havia se referido. Deixa-se de reconhecer o que é direito e para que ele serve. A prática jurídica e a leitura de lei “seca”, ou seja, a legislação pura, não comentada, por sua vez, podem auxiliar a tatear um direito que não se enxerga. Possivelmente, essas estratégias possam também trazer conforto, estabelecendo-se uma “verdade” concreta em razão de uma vontade de verdade que parece permear o “mundo do direito”.

Para além dessas considerações, as falas dos estudantes desnudam tendências de um ensino jurídico que reúne muitos “ismos” de uma só vez: dogmatismo, positivismo, legalismo e tecnicismo. Observou-se também características de senso comum teórico (WARAT, 1982). As repostas dos estudantes apontam para uma concepção de direito que se restringe à imperatividade da norma e à coercibilidade estatal. É o direito em sua versão mais corriqueira (MONTORO, 2012; MIAILLE, 2005): o direito como organização social e regulação normativa. Alguns sentidos de justiça são esquecidos ou então compreendidos numa perspectiva orgânica e estatal. Além da “ressuscitação” de Kelsen, aparecem também os termos “positivismo”, “positivista” “dever ser” e o “ser” em apropriações muito peculiares do sentido teórico positivista, o que parece configurar o senso comum teórico dos juristas (WARAT, 1982).

Aprendido num dos estágios não obrigatórios, uma das estudantes exemplifica o que é o positivismo: *“aplicar a lei, simplesmente. Não dar um jeitinho brasileiro”*. Dessa apropriação particular, vê-se que a ideia de positivismo ganha conotação positiva, revelando uma conduta imparcial, neutra, reta e ética que justificaria a práxis jurídica. Ao contrário daqueles que insistem em flexibilizar as leis pelo “jeitinho brasileiro”¹⁴⁸, haveria aqueles que

¹⁴⁸ Damatta (1986; 1997) é um dos principais estudiosos brasileiros do jeitinho brasileiro. Para o antropólogo brasileiro, o “jeitinho”, que é associado malandragem, e o “sabe com que você está falando?”, que impõe uma hierarquia pela consciência social dos informantes, constituem traços culturais do Brasil, não obstante sejam

são conduzidos no caminho dos “justos” a partir de jeito positivista de ser, pensar e agir. Esses atributos e adaptações à teoria kelseniana teriam sido “embutidos” pela necessidade de justificar uma práxis jurídica que camufla a ideia de que os “operadores do direito” não são operadores de relações sociais, mas, apenas, de meros textos legais (WARAT, 1982). Observa-se que o positivismo, especialmente a “pureza” kelseniana, é utilizada para pressupor uma prática jurídica inerentemente neutra e ética.

Entretanto, nesta pesquisa, não são, apenas, as apropriações particulares da teoria positivista kelseniana que aparecem. Entendo que, nas falas dos estudantes, há uma tendência positivista pela supervalorização da norma jurídica e, sobretudo, na forma como os estudantes estabelecem oposição do direito em relação à filosofia, sociologia e história. É uma relação de *versus*, na qual estudantes de direito veem nessas disciplinas “viajantes” um destacamento da reflexão jurídica. Embora reconheçam que há uma associação e tenha importância, a filosofia contrasta com a prática, que sua vez, parece abocanhar todos os sentidos que deveriam ter o direito. Amarilis não titubeia: “*Aquelas pessoas que fazem direito porque não tem outra opção, aí vai mais pra esse lado filosófico do direito*”. A filosofia do direito é destinada a aqueles que não gostam do direito. No ensino jurídico, Jacinto traz duas experiências distintas. A de um professor que defende “*quem só sabe direito, nem direito sabe*”; a de outro professor que alerta aos estudantes que “*sociologia, filosofia, isso aqui agora é luxo, vocês têm que aprender a técnica, a técnica jurídica*”. A narrativa de Jacinto sinaliza que, também entre professores, parece haver uma forma contrastante de pensar sobre o direito. O cenário que se sinaliza é que o positivismo jurídico ainda parece pulsar no ensino jurídico.

A relação de medo com o professor ganha destaque na fala de todos os sujeitos da pesquisa. Estudantes têm medo de serem reprovados, de sofrerem retaliações em sala de aula e em suas notas. Entendem também que não há abertura para críticas sobre a forma de ensinar. Não se sentem confortáveis para fazer sugestões aos professores. Jacinto, o estudante

malvistas pelos brasileiros. Em sua leitura, o brasileiro é tensionado em razão de uma dicotomia entre as noções conflitantes que tem de si, como indivíduo e pessoa. “Entre os dois, o coração dos brasileiros balança. E nomeio dos dois, a malandragem, o jeitinho e o famoso e antipático “sabe com quem está falando?” seriam modos de enfrentar essas contradições e paradoxos de modo tipicamente brasileiro. Ou seja: fazendo uma mediação também pessoal entre a lei, a situação onde ela deveria aplicar-se e as pessoas nela implicadas. De tal sorte que nada se modifique, apenas ficando a lei um pouco desmoralizada mas, como ela é insensível e não é gente como nós, todo mundo fica, como se diz, numa boa, e a vida retorna ao seu estado normal...” (DAMATTA, 1986, p. 64). Em sentido convergente, Ramos, citado por Moisés, caracteriza o jeitinho brasileiro como “o genuíno processo brasileiro de resolver dificuldades, a despeito do conteúdo das normas, códigos e leis. É exatamente o formalismo que acarreta a prática do “jeito”. Em si mesmo, o formalismo é, como temos demonstrado, modalidade estratégica. É uma estratégia primária. O “jeito” é uma estratégia de segundo grau, isto é, suscitada pelo formalismo. [...] O jeito é, no Brasil, processo nativo, (...) de contornar uma dificuldade da lei e até mesmo contra elas (RAMOS, 1966, p. 380)” (MOISÉS, 2014, p. 17).

que se mostrava mais hesitante em suas falas ao longo da entrevista, não esconde o medo por trás dos risos encabulados ao falar sobre dar sugestões aos professores: “*Não acho uma boa ideia, não é jogo pra gente, vai que ele... ele reprova a gente*”. Aos grupos das redes sociais estaria incumbido o preenchimento dessa lacuna deixada pelo medo, dando conforto e segurança aos estudantes para que falem digitalmente o que não conseguem dizer aos seus professores no face-a-face.

A relação de hierarquia, que está presente no percurso formativo do estudante de diferentes maneiras, estabelece-se também em sua relação com o professor. Numa perspectiva global, a avaliação que os estudantes fazem de seus professores do curso de direito é positiva. Falam com orgulho de excelentes professores que tiveram e de seus currículos. No entanto, chama a atenção a frequência com que se lembram de experiências negativas e, como os professores arrogantes, que são uma minoria, acabam marcando a experiência universitária dos estudantes. Segundo as narrativas dos estudantes a arrogância desses professores, que alguns estudantes articularam aos cargos públicos que os professores exercem fora de sala de aula, acaba por impedir com que estudantes façam sugestões, críticas e, principalmente, deixem de participar e tirar dúvidas em sala de aula. “*‘Ai meu deus do céu, mas eu falo ou não falo? Tô com medo’, e aí eu... quando eu sinto medo, eu não falo*” (Jasmim).

A relação problemática entre os professores e os estudantes de direitos visualizadas nesta pesquisa é outro obstáculo central que inviabiliza a educação em direitos humanos no ensino jurídico. Entendo que a falta de um relacionamento de confiança em sala de aula, especialmente por causa do medo do professor, prejudica a troca de conhecimentos e o compartilhamento de experiências entre os sujeitos. Esse cenário acaba, por conseguinte, impedindo a edificação de espaços permanentes de aprendizagem para reflexão e ação críticas (CARBONARI, 2007)¹⁴⁹. Se o estudante de direito não se sente à vontade de contribuir com sua própria formação universitária, por causa de uma relação verticalizada entre professor e estudante, tornar-se mais difícil que seja a sala de aula um espaço para reflexão crítica sobre o

¹⁴⁹ O medo dos estudantes universitários em relação aos professores também foi constatado nas cinco pesquisas realizadas por Ivar Vasconcelos (2016), no período de 2010 a 2015, com 98 estudantes e 20 professores de sete diferentes cursos superiores, sujeitos envolvidos diretamente nos processos educativos desenvolvidos em sala de aula em duas universidades da rede privada de ensino de Brasília-DF. Em sentido convergente ao defendido nesta dissertação, Vasconcelos assinala que o espaço universitário que, a princípio, deveria ser aberto à elaboração de conhecimentos a partir do incentivo à crítica, é obstaculizado pelo cerceamento do direito humano à expressão de opiniões e ideias. Destaca, ainda, que “a lógica da ‘crítica silenciosa’ aumenta o risco de ampliar a tendência à negação parcial do sujeito (VASCONCELOS; GOMES, 2015). Estudantes e professores, principais atores do processo educativo, perdem a oportunidade de apresentar e aproveitar críticas cognitivas e normativas. Como consequência, a dinâmica da reprodução sociocultural fica mais robusta, com efeitos negativos para a realização da DUDH” (VASCONCELOS, 2016, p. 159).

direito, especialmente porque o “saber jurídico” está no professor e não no estudante. A aula predominantemente expositiva, na qual o professor “permite” ou “abre para perguntas” ao final da exposição, corrobora, novamente, para a assimilação de hierarquias. Consoante relembra Flor de Lótus, não são todos os professores que se mostram “fechados” aos estudantes. No entanto, as vivências com alguns poucos professores rígidos acabam por deixar marcas significativas na experiência formativa dos estudantes.

Mas existem também aqueles professores mais à moda antiga, que professor é professor, aluno é aluno, não há discussão. Aprenda, se for capaz. (risos) Existem. É. É triste de se ver. E assim, é triste mesmo. Não digo nem revoltante. É triste. Porque uma pessoa dessa, como que ela evoluiu? Como que ela chegou ali? Sabe? E eu acho que em tudo há a troca. Sempre. Sempre, sempre. Então, por que que a pessoa se torna tão fechada e tão rígida? (Flor de Lótus)

As significações dos direitos humanos para os estudantes aparecem vinculadas às ideias de inerência e/ou às normas jurídicas, a exemplo da DUDH e da CRFB 1988. Em dois estudantes, que cursaram a disciplina de direitos humanos, há referência aos direitos humanos como direitos do homem. Uma das estudantes que se utiliza dessa nomenclatura é, inclusive, do sexo feminino. Semeia-se a ideia de que direitos humanos são inerentes, atribuídos ao ser humano e/ou que são frutos do reconhecimento normativo do Estado brasileiro e/ou de Estados estrangeiros.

Numa primeira análise dessa narrativa, observa-se que a concepção de direitos humanos compartilhada pelos estudantes de direito está dissociada das reivindicações sociais. Conforme visto no item de análise (5.9.1.5), as ideias que direitos humanos são inerentes ou atribuídos acabam por extirpar a sua potencialidade, na qual os sujeitos se tornam meros expectadores do reconhecimento “natural” e normativo pelo Estado. Reproduz-se uma conduta passiva dos sujeitos, impedindo com que as pessoas se reconheçam como sujeitos ativos pela reivindicação de direitos humanos.

Hunt (2009) já havia sinalizado a importância de os direitos humanos serem construídos pela valorização de seu conteúdo político, sendo as perspectivas da inerência, igualdade e universalidade insuficientes para traduzir suas significações. A postura passiva dos sujeitos é igualmente corroborada quando se delega aos Estados (órbita nacional e/ou internacional) como única forma de reconhecimento de direitos humanos. A limitação às dimensões normativas e o excessivo formalistas reduzem o alcance dos direitos humanos

(SANCHEZ RÚBIO, 2014; SOUSA JUNIOR, 2016), seja pela delegação exclusivamente estatal e jurídica, seja por prestigiar uma dimensão pós-violatória. A preocupação com uma visão estritamente normativa estatal também é assinalada por Comparato (2003) quando relembra que é possível o reconhecimento de direitos humanos pelo Estado sirva para por a salvo privilégios de uma minoria dominante.

Os temas de direitos humanos que os estudantes de direito mais costumam fazer referência são o direito à liberdade (de expressão, de imprensa e de religião) e, em seguida, o direito à vida. Embora existam intensas discussões teóricas a respeito das chamadas “gerações” e “dimensões” dos direitos humanos (e direitos fundamentais), o direito às liberdades e à vida são considerados, por alguns autores (SARLET, 2017), como direitos humanos de primeira dimensão. São os chamados direitos civis e políticos, cuja matriz liberal-burguesa aponta para uma perspectiva individualista de direitos humanos.

Chama atenção nas falas da maioria dos estudantes é que eles próprios não se consideram responsáveis, nem pela proteção de direitos humanos, nem por sua violação. São outras pessoas e instituições sociais a quem os estudantes mais costumam identificar como responsáveis. Em relação aos principais responsáveis pela proteção de direitos humanos forma mencionados os movimentos sociais, órgãos da ONU, CIDH, Ongs, Judiciário e profissionais de várias áreas (assistente social, médico e juiz), além das próprias pessoas, ocasião que Flor de Lótus é a única que se inclui na fala. Por sua vez, quanto aos principais responsáveis pela violação de direitos humanos, têm-se as polícias (e o exército), os indivíduos e a sociedade, o poder executivo (governantes e penitenciárias), universitários “que querem mudar o mundo”, a sociedade (um com o outro, entre colegas e familiares), sendo esse último mencionado por três estudantes. Nesse último caso, o executivo é mencionado por três estudantes; a polícia, por dois.

O que se observa de suas narrativas é que há pouca referência a eles próprios como responsáveis pela proteção e violação dos direitos humanos. Entendo que há uma falta de identificação a essa função social, como estudantes, cidadãos e futuros profissionais do direito. A efetivação de sujeitos cooperativos voltados para uma postura atenta e vigilante aos direitos humanos, que é norteadora da educação em direitos humanos, resta, dessa maneira, obstaculizada se não há identificação dos sujeitos com essa responsabilidade.

A insuficiência de abordagem sobre temas de direitos humanos no ensino do curso de direito, que foi pontuada por todos os estudantes das entrevistas, sinaliza para a insuficiência de espaços participativos, onde os estudantes seriam estimulados a posturas e opiniões plurais.

Esse panorama pode ser agravado se não há uma relação de confiança entre os professores e estudantes – pelo medo – e há uma predominância de aulas expositivas em que o estudante é mero ouvinte. Essa insuficiência de abordagem de tema em direitos humanos no ensino jurídico pode estar articulada, ainda, com a pouca identificação do estudante de direito com seu papel social na sociedade em relação aos direitos humanos. Embora os estudantes mencionem em algumas outras disciplinas da grade curricular a abordagem de temas de direitos humanos, essa circunstância não é considerada por eles satisfatória. Identificam, na disciplina de direitos humanos, um momento para conhecer e se aprofundar sobre o tema. A reivindicação de três estudantes pela disciplina de direitos humanos como uma disciplina obrigatória do currículo do direito pode estar aliada a uma possível carência de transversalidade dos direitos humanos em toda a grade curricular. Especificamente quanto ao contexto curricular, assinala-se a importância de maior aprofundamento em estudos futuros.

A educação em direitos humanos, que se pauta na responsabilidade ética e política dos direitos humanos e se dirige à transformação social, nutre-se do semear de outras possibilidades de ser, pensar, sentir e agir na sociedade. A sensibilidade em relação ao contexto brasileiro, que é vislumbrada pelo conhecimento dos problemas sociais brasileiros, torna-se missão frustrada se os estudantes de direito não tem oportunidades de se deparar com as mazelas vivenciadas por inúmeros sujeitos e grupos sociais excluídos. A fala abaixo de Anis sobre como são abordados os problemas sociais no país no curso de direito pode dizer muito sobre nós. Talvez, o “mundo do direito” escolha qual a realidade quer ver: a si mesmo.

“Mas eles estão mais preocupados em trazer o ministro aqui”.

CONCLUSÕES

Ao escrever as minhas primeiras linhas desta dissertação, acreditava que os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico estariam circunscritos a sua práxis, ao que é vivido no curso de direito de uma instituição privada de ensino superior do Distrito Federal. Vislumbrava fronteiras imaginárias que delimitavam as experiências dentro do curso de direito e fora dele. Imaginava, ainda, um estudante encerrado num papel social de estudante; o professor, no papel social de professor; o ensino jurídico como uma estrutura social não comunicante e determinante, sendo o curso de direito o único responsável pela criação e reprodução de modelos conservadores e individualistas de estudantes de direito. A hipótese desta pesquisa, que foi parcialmente verificada, pautava-se nessas ideias que antecederam à minha inserção no campo.

A pesquisa de campo, entretanto, conduziu-me para horizontes mais amplos. Instigou-me incessantemente a olhar para além dos muros da universidade. A partir da vivência com os estudantes de direito, entendi que o ensino jurídico do curso de direito faz parte de um emaranhado de redes que envolve, concomitantemente, diferentes níveis hierárquicos, sujeitos e instituições sociais em torno de determinados saberes, discursos e práticas (FOUCAULT, 1998; 1996). As relações de poder e de saber representam uma constante em suas vivências nas mais variadas instituições e se imbricam de diferentes maneiras nas representações sociais dos estudantes. Nas ideias, valores e crenças compartilhados por eles sobre a formação universitária não está, apenas, a práxis vivenciada no ensino jurídico, mas também as experiências acumuladas em seu convívio familiar, em seu estágio (obrigatório e não obrigatório) e nas redes digitais do *Facebook*, *Instagram* e *Whatsapp*. As visões de mundo sobre a formação universitária que são partilhadas pelos estudantes transitam em teias, onde o ensino jurídico é mais uma dessas instâncias sociais.

O estudante de direito não é, portanto, apenas um estudante que se despe de outras dimensões e experiências ao sentar na cadeira de uma das salas do curso de direito. O estudante é também filho, é estagiário, é um avatar da cultura da virtualidade real (BRITO ALVARADO; CAPITO ALVAREZ, 2016; CASTELLS, 2005). Essas experiências, que são vivenciadas fora dos espaços físicos do curso de direito, integram a sua formação universitária sem que o ensino jurídico tenha ingerência ou dê permissão para essa intromissão. Essas dimensões que foram constadas nesta pesquisa parecem constituir o estudante de direito da contemporaneidade. Entendo possível que a fragmentação da identidade cultural do sujeito

pós-moderno que foi visualizado por Hall (2005) pode estar articulada a esse panorama, que sinaliza para uma maior complexidade das relações entre sujeitos e estruturas sociais.

Essas “intromissões” inevitáveis na formação universitária do estudante de direito remetem, por sua vez, a duas questões desafiadoras. A primeira delas trata da necessidade do curso de direito reconhecer seus estudantes como sujeitos que são constituídos por múltiplas dimensões. A formação universitária que se entende ideal não deve fechar os olhos, nem se esquivar dessa tarefa, limitando-se a uma relação estudante-instituição de ensino ou, na pior das hipóteses, estudante-consumidor e empresa de ensino. Acredito que o curso de direito deve buscar novas alternativas para lidar com os desafios da contemporaneidade que despontam à educação superior e ao percurso formativo do estudante do século XXI.

Ademais, ao tempo que se verifica a intensidade das intromissões de outras instituições sociais na formação universitária dos estudantes desta pesquisa, questiona-se se não há uma “ausência” do curso de direito como uma instituição que serve de referência central para o aprendizado de conhecimentos e habilidades dos estudantes de direito. Nesta pesquisa, verificou-se o quanto os aprendizados em sala de aula e as relações entre estudantes e professores têm sido preteridos face as vídeo aulas (com um professor *entertainer*), aos conteúdos da internet, às leituras autodidatas de lei “seca” e ao aprendizado do direito pela prática, sobretudo nas relações de estágios fora da extensão universitária, onde não há acompanhamento da instituição superior de ensino.

A “ausência” do curso de direito também quanto a despertar no estudante de direito outras formas de perfis profissionais sinaliza para um esvaziamento significativo de sua missão social e política. Essa ausência, que parece se deflagrar de um envolvimento superficial com o estudante, suas demandas e experiências acumuladas, ao contrário de não produzir qualquer efeito, corrobora para a consolidação de uma mesma práxis jurídica que permeia o “mundo do direito”.

É provável que a crescente mercantilização do ensino superior, na qual os cursos de direito servem como chamariz para novos consumidores-estudantes, acabem por fortalecer essa superficialidade na formação universitária, especialmente nas instituições privadas de ensino superior do Brasil. Aliado a isso, não se pode olvidar ainda que essas “ausências” na formação universitária dos estudantes podem se constituir estratégias bem-vindas à manutenção de um *status quo* de dominação social de grupos conservadores que atuam no corpo-a-corpo e nas mídias digitais (GIROUX, 2010; KOEHLER, SANTOS, 2016).

Os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico não se limitam às suas “ausências” na formação universitária do estudante de direito. A práxis existente no curso de direito também se inserem nesses desafios, obstaculizando o desenvolvimento do perfil crítico e humanista dos estudantes.

A partir de suas representações sociais sobre a formação que vivenciam em determinado curso de direito do Distrito Federal, observou-se um aprendizado de hierarquias sociais que são assimilados pelos estudantes em sala de aula. A relação verticalizada com seus professores, onde se verifica o medo de reprovação e de retaliações, impede a construção de espaços permanentes de reflexão e ação crítica no curso de direito. Os cargos que alguns professores exercem fora da instituição de ensino parecem intensificar o medo dos estudantes, além de corroborar para um aprendizado de hierarquia pelos cargos públicos das atividades voltadas à justiça.

O dogmatismo, o positivismo, o legalismo, o tecnicismo e o senso comum teórico de Warat (1982) também foram observados nas narrativas dos estudantes, que acabam por partilhar sentidos superficiais e mutiladores sobre o direito. Por sua vez, a compreensão sobre os direitos humanos parece seguir tendência igualmente preocupante. Verificou-se uma ênfase dos estudantes nos direitos individuais, mas também uma ausência de identificação deles com a responsabilidade pela proteção dos direitos humanos.

Para os estudantes, o curso de direito não aborda satisfatoriamente os temas de direitos humanos. A disciplina de direitos humanos, que é optativa no currículo do curso, é reconhecida por eles como uma oportunidade para aprofundamento sobre o tema, o que, por conseguinte, pode sinalizar também uma carência de transversalidade de temas de direitos humanos na própria grade curricular.

A construção de sujeitos pluridimensionais (CARBONARI, 2007) é inviabilizada no curso de direito a partir do momento em que há segregações de mundos pelo saber jurídico, na qual estudantes de direito se identificam pela pertença no “mundo do direito” e pela oposição aos outros e ao “mundo dos outros”. O saber jurídico, que é credenciado pelo ingresso do estudante no curso de direito, implica subdivisão de mundos sociais. A forma naturalizada com que os estudantes de direito compartilham ideias, valores e crenças a esse respeito revela um cenário entristecedor e que necessita ser refletido pela instituição de ensino. Embora não seja o curso de direito o único responsável por consolidar essa visão de mundo, entendendo que, por sua função social e política, urge a necessidade de que parta dele uma (re) significação de valores, fortalecidos no compromisso com a cultura de direitos humanos. É no percurso

formativo que se deve semear reflexões críticas dos estudantes de direito para que possam identificar, nessas naturalizações que se imbricam aos discursos do “mundo do direito”, o abismo que nos separa de nossas missões como cidadãos e profissionais das carreiras jurídicas para a transformação social.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R.P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília-DF: UNESCO, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó-SC: Argos, 2009.

AGUIAR, Roberto A. R. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira. Adolescentes em manchete (policial). IN: PAVIANI, Aldo; FERREIRA, Ignez C. B.; BARRETO, Frederico Flósculo Pinheiro (Orgs.). **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: Universidade de Brasília. 2005. p. 219-249.

ALMEIDA, Geraldo José de. As representações sociais, o imaginário e a construção social da realidade. In: SANTOS, Maria de Fátima de Santos; ALMEIDA, Leda Maria (Orgs.). **Diálogos com a teoria das representações sociais**. Pernambuco: UFPE, 2005. p. 39-77.

ALVES, Lindgren. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva, 1995.

_____. **Os direitos humanos na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AMARAL, Alberto Carvalho. **A violência doméstica a partir do olhar das vítimas: reflexões sobre a lei Maria da Penha em juízo**. Belo Horizonte: D'Plácido, 2017.

ANIYAR DE CASTRO, Lola. **Criminologia da Reação Social**. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

APOSTOLOVA, Bistra. **Perfil e habilidades do jurista: razão e sensibilidade**. Faculdade de Direito da UnB. *Notícia do Direito Brasileiro*, Brasília, n. 5, 1998.

APPLE, Michael W.; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. O mapeamento da Educação crítica. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARRUDA, Ângela. Representando a alteridade: abordagens psicossociais. In: ARRUDA, Ângela (Org.); et al. **Representando a alteridade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998. p. 11-16.

BACKES, Dirce Stein; COLOMÉ, Juliana Silveira; ERDMANN, Rolf Herdmann; LUNARDI, Valéria Lerch. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da Saúde**, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 438-442, out/dez 2011.

BANDEIRA, Maria Lourdes. **Patriarcado e Violência masculina: crimes de morte como construção pública**. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-30-encontro/gt-26/gt27-11/3517-lbandeira-patriarcado/file>> . Acesso em: 10 mai. 2017.

BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro técnico**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

_____. **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BAUMAN, Zigmunt; MAY, Tim. **Aprendendo a pensar com a sociologia**. Tradução Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. Tradução Marco Estevão Renato Aguiar. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.

_____. **Truques e Segredos da Pesquisa**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rev. Tec. Karina Kuschnir. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BELL, Judith. **Como realizar um projecto de investigação**. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Trad. Maria João Cordeiro. Portugal: Gradiva, 1993.

BELMONTE, Luciana Lombas. Os direitos humanos do século XXI e a Declaração Universal dos Direitos Humanos: reflexões sobre as limitações da perspectiva normativa. In: Macedo, Aldenora et al. (Orgs.). **Direitos Humanos: diversas abordagens**. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2016.

BERGER, Peter L.; Luckmann, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Tradução Floriano de Souza Fernandes. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BINDÉ, Jérôme. Complexidade e Crise da Representação. Tradução Marcos Demoro. In: MENDES, Cândido (Org.). **Representação e Complexidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 7-23.

BITTAR, Eduardo C. B.. Razão e afeto, justiça e direitos humanos: dois paralelos cruzados para a mudança paradigmática. Reflexões frankfurtianas e a revolução pelo afeto. **Revista Mestrado em Direito**, Osasco-SP, Ano 8, n. 1, p. 99-128, 2008.

_____. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: **Educação em Direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

_____. Crise da ideologia positivista: por um novo paradigma pedagógico para o ensino jurídico a partir da escola de Frankfurt. In: **XV Congresso Nacional do Conpedi**, 2007, Florianópolis. Sociobiodiversidade e soberania na Amazônia. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2006.

BOBBIO, Noberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____, Pierre. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BORGES, Maria Creusa de Araújo. **Princípios Norteadores da Educação em Direitos humanos na Instituição Universitária**. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/vj/article/view/14886/8445>> Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil**. Documentos parlamentares, 122. Brasília: Centro de Documentação e Informação, 1977.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos humanos, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo revela aumento do número de formandos em licenciatura**. Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content &view=article&id=16226](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16226)>. Acesso em: 3 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados. 2014**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>> Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Resultados do Censo de Educação Superior 2013**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC e OAB assinam acordo para aprimorar cursos de direito.** Março, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18533:mec-e-oab-assinam-acordo-para-aprimorar-cursos-de-direito&catid=212:educacao-superior>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria Câmara de Educação Superior. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27470767_RESOLUCAO_N_3_DE_14_DE_JULHO_DE_2017.aspx>. Acesso em 18 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Direitos humanos: capacitação de educadores.** Maria de Nazaré Tavares Zenaide (Org.). vol. 2. João Pessoa: Universitária/UFPB, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação (2001).** B-Educação Superior. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRITO ALVARADO, Leonardo Xavier; CAPITO ALVAREZ, Susana Paola. Subjetividades on line: Entre la vigilancia y la autorreferencia global. Equador, **Sociología y Tecnociencia**, [S.l.], v. 2, n. 6, p. 17-29, jan. 2017. ISSN 1989-8487. Disponível em <<https://revistas.uva.es/index.php/sociotecn/article/view/657>>. Acesso em 26 jun. 2017.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURGUESS, Robert G. **Pesquisa de terreno:** uma introdução. Tradução Eduardo de Freitas, Maria Inês Mansinho. Oeiras: Celta, 2001.

CAMPELLO, Fernanda Krauss. **A Justiça de Trasímaco.** 2016.73 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; et al. **Educação em direitos humanos e formação de professores (as).** São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Educação em Direitos humanos: concepções e metodologias. In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos na educação superior:** subsídios para a educação em Direitos humanos na Pedagogia. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

_____. Educação e Direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; DIAS, Adelaide Alves (Orgs.). **Direitos humanos:** capacitação de educadores. Fundamentos culturais e educacionais de Educação em Direitos humanos. v. 2. João Pessoa: UFPB, 2008.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.); et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

_____. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARBONARI, Paulo C. A formação do sujeito de direitos humanos pela educação: bases ético-filosóficas da educação em direitos humanos. **Revista Conjectura: filosofia e educação**. Caxias do Sul-RS, v. 20, n. especial, p. 14-38, 2015.

_____. Sujeitos de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Orgs.); et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. Brasília: CNPQ, 1988.

CARVALHO, Thiago Fabres de; GOULART, Juliana Ribeiro. Direitos humanos, Ensino Jurídico e Sensibilidade Democrática. **Revista de Direito do Cesusc**, n.2. jan/jun. 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. Tradução Roneide Venancio Majer com a colaboração de Klauss Brandini Gerhardt. v.1, 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CASTRO, Gilda de. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CLAUDE, Richard Pierre. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **SUR – Revista Internacional de Direitos humanos**, São Paulo, ano 2, n. 2, p. 37-66, 2005.

COM REPROVAÇÃO recorde, Exame da OAB recebe recursos até esta terça. **G1. Educação**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/com-reprovacao-recorde-exame-da-oab-recebe-recursos-ate-esta-terca.html>> Acesso em: 9 jul. 2017.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino Jurídico: disciplina e violência simbólica**. 1992. 276f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992.

DA SILVA, Ademir Luiz; SILVA, Lorena Borges; DOS SANTOS, Valdeir Cesário. Direitos humanos, ensino e extensão universitária: uma análise da 9a. Mostra cinema e direitos humanos no hemisfério sul da UEG. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 25, n. 4, p. 561-572, out./dez. 2015, 2015.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis. Para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

_____. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 10. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2006.

_____. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

DENZIN, Normam K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Normam K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31-51.

DIAS, Carlos Eduardo Oliveira. **Liberdade, dignidade e emancipação: sentido da educação em direitos humanos em Paulo Freire**. Revista Mestrado em Direito, Osasco, EDIFIEO, Ano 12, n.1, jan./jul. 2012.

DIAS, Maria da graça dos Santos; AQUINO, Sérgio Ricardo Fernandes de; JESUS, Daíra Andréia de. **A semiologia do poder e o homem simbólico: referentes para uma (re) avaliação do direito**. Revista Jurídica, Blumenau-SC, v. 11, n. 22, p. 67-78, jul./dez. 2007.

DINIZ, Debora. **Carta de uma orientadora: o primeiro projeto de pesquisa**. 2. ed. rev. Brasília: Letras Livres, 2013.

DORNELLES, João Ricardo Wanderley. **Pontos para uma reflexão sobre a educação em direitos humanos**. Net. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/sedh/edh/ciedhtext/JoaoRicDornelles.pdf>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

DURKHEIM, Émile. **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. O sistema totêmico na Austrália. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. Representações individuais e Representações coletivas. In: DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.

ESTEVÃO, Carlos V. A nebulosa conexão do mercado e da ágora no nível dos direitos humanos e da justiça: encruzilhadas do ensino superior. In: CALIMAN, Geraldo (Org.). **Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã**. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 101-132.

FARIA, José Eduardo. **A Reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios**. Florianópolis: Revista Perspectiva, 2004.

FGV PROJETOS. **O Exame de Ordem em números**. FGV Projetos, Rio de Janeiro, vol. II, out 2014. Atualizado: II ao XIII exame. Disponível em: <http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/relatorio_2_edicao_final.pdf> Acesso em: 9 jun. 2016.

FINE, Michelle; WEIS, Lois; WESEN, Susan; WONG, Loonmun. Para quem! Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 115-140.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Trad. Joice Elias Costa. São Paulo: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**. Revista do centro de Educação e Letras, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, 2008, p. 41-62.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1987.

GALLARDO, Hélio. **Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos**. São Paulo: UNESP, 2014.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

_____. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2012.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry. Ensino superior, para quê? Tradução Elisabeth Seraphim Prosser. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 25-38, maio/ago, 1979.

GÓES JÚNIOR, José Humberto de. **“O que é Direito, para que possa ensiná-lo?” Reflexos da percepção dos sujeitos sobre o direito para o “ensino jurídico” e para os direitos humanos**. 2015. 379 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Direito, Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

_____. **Educação Jurídica e Direitos humanos: Para que operadores jurídicos na sociedade?** Fortaleza: CONPEDI, 2010.

GOMES, Romeu. A Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 9-30.

GONÇALVES; Helenice Maia; SOUSA, Clarilza Prado de. Articulações entre representações sociais e subjetividade: um estudo sobre a produção nacional 2000 e 2010. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 12, n. 27. 2015. p. 258-288.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Tradução Roberto Cataldo Costa. 2. ed. Porto Alegre: 2012.

GUARESCHI, Pedrinho A. O fenômeno da comunicação hoje. In: GUARESCHI, Pedrinho A (Org.). **Os construtores de informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000b. p. 37-45.

_____. Representações sociais: avanços teóricos e epistemológicos. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia**. Temas em Psicologia da SOB. v. 8, n. 3, 2000a. p. 249-256.

_____; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 17-24.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo**. Sentidos e formas de uso. Portugal: Principia, 2010.

GUIDDENS, Anthony. **Sociologia**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Aline Veiga dos. (Orgs.). **Educação Superior conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMERSLEY, Martyn; ATKISON, Paul. **Etnografía. Métodos de investigación**. 2. ed. Barcelona: PAIDÓS, 1994.

HERRERA FLORES, Joaquin. **La Reinvenção de los Derechos Humanos**. Edita Atrapasueños, Colección Ensayando. Andalucía, España, 2008.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. Ensino jurídico no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos, Divisão Jurídica**, Bauru, n. 40, p. 421-437, 2004.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos – uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acesso em: 13 jul. 2017.

JODELET, Denise. Recentes desenvolvimentos da noção de Representações nas Ciências Sociais. IN: ALMEIDA, Ângela; JODELET, Denise. (Orgs.) **Interdisciplinaridade e Diversidade de paradigmas**. Brasília: Thesaurus, 2009a.

_____. O movimento do retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, set./dez 2009b. p. 679-712.

_____. Presença da cultura no campo da saúde. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; et al. (Orgs.) **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano**. Estudos em representações sociais. Brasília: UnB, 2006. P. 75-109.

_____. Representações sociais: um domínio em expansão. IN: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 17-42.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo com os outros. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012b.

JUNQUEIRA, Lília. A noção de representação social na sociologia contemporânea. **Estudos de Sociologia**, Araquara, 18/19, 2005, p. 145-161.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. Tradução João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo : Martins Fontes, 1999.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Normam K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. P. 281-313.

KOBERSTEIN, Evandro Leo. Do cidadão ao cibercidadão: estudo de caso sobre o engajamento dos cidadãos no facebook durante o processo de impeachment da presidente Dilma roussef-primeiros apontamentos. **Anais do Interprogramas Secomunica**, n. 1, 2017. Disponível em <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/AIS/article/download/7867/4879> Acesso em 26 jun. 2017.

KOEHLER, Sonia Maria Ferreira; SANTOS, Daniérverson Tadeu Dantas dos. Percepção dos alunos universitários de direitos, justiça e convivência: uma visão do Vale do Paraíba Paulista. In: Caliman, Geraldo; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.). **Juventude Universitária: Percepções sobre a Justiça e Direitos Humanos**. Brasília: Liber Livro, 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LESSARD-HÉBERT, Michelle; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Apresentação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador: UnC, 2001.

LOURENÇO, Clicie Aparecida Pereira. **Educação em direitos humanos no ensino superior: estratégias políticas, teóricas e metodológicas**. Porto Alegre-RS, v.8, n.1, p. 83-100, jan./jul. 2015.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é o direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982. Disponível em: <<http://www.faculdadearaguaia.edu.br/site/servicos/downloads/colecao/direito.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

_____. **Direito e Avesso**. Rio de Janeiro: Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, 1982b.

_____. **O Direito que se Ensina Errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

MACHADO, Fernando Luís; et al. Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 66. 2003. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/66/RCCS66-045-080-ISCTE.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

MACHADO, Laeda B.; et al. **Ser professor**: elementos consensuais das representações sociais de docentes em início de carreira. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 21, n. 41, Série Estudos da UCDB, p. 97-110, 2016.

MACHADO JÚNIOR, Luiz Bosco Sardinha, CONSTANTINO, Elizabeth Piemonte. Possibilidades de diálogo entre o conceito de ideologia em bakhtin e a teoria das representações sociais. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 1, n. 2, dez. 2012, p. 93-111.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges; FALEIROS, Thaísa Haber. **A proposta pedagógica de Luís Alberto Warat para o ensino jurídico**. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=36d7534290610d9b>> Acesso em: 10 jul. 2017.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília C (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

MAGENDZO, Abraham K; PAVEZ BRAVO, Jorge. Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la Formación Ciudadana. **Praxis Educativa**, Argentina, v. 20, n. 1, p. 13-27, 2016.

MAGENDZO, Abraham. **De miradas y mensajes a La educación en Derechos Humanos**. Santiago: LOM Ediciones, 2004.

_____. **Educación en derechos humanos: um desafio para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

_____. La educación em derechos humanos y la justicia social en educación. In: RODINO, Ana Maria; et al. (Orgs.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014.

MAGRI, Cledir Assírio. **A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire**. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, UPF, v. 19, n. 1, jan./jun. 2012.

MALINOVSKI, Branislau Kasper. **Os Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos ativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia**. Tradução Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTELLATTO, Laura Meira Bonfim. As vivências de morar só em interface com a pós-modernidade: perspectivas de jovens universitários. **Rev. Psicol. UNESP**, Assis, v. 15, n.

1, p. 70-81, jan. 2016 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-90442016000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 13 jul. 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIZ, Ricardo Spindola; SILVA NETO, Urbano Gomes da. Educação Superior no Brasil e o movimento pendular entre a casa do saber para poucos e a fábrica de diplomas para muitos. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Aline Veiga dos. (Orgs.). **Educação Superior conjunturas, políticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2015.

MARKOVA, Ivana. A fabricação da teoria das representações sociais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 358-375, mar., 2017.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução Carlos Alberto Silveira Netto Soares. E. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIAILLE, Michel. **Introdução crítica ao direito**. Trad. Ana Prata. 3.ed. Lisboa: Estampa, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafios da pesquisa social. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 67-80.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Rio de Janeiro: Caderno Saúde Pública, 1993.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOISÉS, Valquíria da Silva. **Do jeitinho Brasileiro ao Brazilian little way: uma leitura semiótica**. 2014. 194fls. Universidade de São Paulo - USP. Faculdade de Filosofia, Ciências e Humanas. Departamento de Letras Modernas. Programa de Pós-Graduação em estudos linguísticos e literários em inglês. Dissertação (Mestrado). São Paulo.

MONTEIRO, Antônio Miguel V.; AMARAL, Silvana. **Índices de Desenvolvimento e de desigualdade**. Abordagens espaciais em Estudos de População. Métodos analíticos e técnicas de Representação. INPE – Instituto Nacional de pesquisa espaciais. Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://www.ess.inpe.br/courses/lib/exe/fetch.php?media=cst-310-popea:aulas:13idhgini.pdf>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

MONTORO, André Franco. **Introdução à ciência do direito**. 30. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2013.

MORDUCHOWIEZ, Alejandro; ARANGO, Aída. Desenho institucional e articulação do Federalismo educativo: experiências internacionais. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOSCOVICI, Serge. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 13. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012b. p. 7-15.

_____. Representações sociais: um conceito perdido. In: MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012a.

_____. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

_____. Das Representações coletivas às Representações sociais: elementos para uma história. IN: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 45-66.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Após 20 anos da Conferência de Viena, direitos humanos são mais importantes do que nunca, diz ONU**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/apos-20-anos-da-conferencia-de-viena-direitos-humanos-sao-mais-importantes-do-que-nunca-diz-onu>> . Acesso em 17 jul. 2017.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL.. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking IDH Global 2013**. Relatório de Desenvolvimento Humanos 2014. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2013.aspx>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL.. **Relatório Global de Estudo de Homicídio de 2013**. <http://www.unodc.org/documents/gsh/pdfs/2014_GLOBAL_HOMICIDE_BOOK_web.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

NASPOLINI SANCHES, Samyra Haydêe Del Farra; HORITA, Fernando Henrique da Silva. **O desafio do ensino jurídico na modernidade de Bauman: a formação de juristas frateros**. Metodologia e Ensino do Direito. 1. ed., p. 383-413. Florianópolis: FUNJAB, 2013.

NATALINO, Marco A.; ANDRADE, Carla C. de Andrade; DUARTE, Bruno C.; CASTRO, Paulo. Constituição e política de direitos humanos: antecedentes, trajetórias e desafios. In: IPEA/ Diretoria de Estudos e Políticas Sociais. **Vinte anos de Constituição Federal. Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, n. 17, v. 3, 2010.

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 51-66.

NICKEL, James W. **Making sense of human rights: philosophical reflections on the universal declaration of human rights**. Berkeley: University of California, 1987.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, vol. 20, n. 1, pp. 65-73. 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de pierre bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abri. 2002.

O ENSINO JURÍDICO está doente: qual o remédio?. **Justilex**, Brasília, n. 28, p. 12-18, abr. 2004.

OBSERVATÓRIO da Imprensa entrevista o sociólogo Zygmunt Bauman. Direção: Emília Ferraz. Editor responsável e apresentador: Alberto Dines. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2015. Entrevista com Zygmunt Bauman, 52'24". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kM5p8DqgG80>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

OLIVEIRA, Assis da Costa. **Dois democratizações necessárias na educação em direitos humanos**: reflexões sobre uma experiência. Revista Faculdade de Direito UFG, Goiânia, UFG, v. 35, n. 1, jan./jun. 2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Diretrizes metodológicas freireanas e a educação jurídica popular. **Revista InSURgência**. Ano 1. V.1. n.1. jan/jun 2015. Brasília: InSURgência, 2015.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos de construção da pesquisa em ciências humanas. In: Oliveira, Paulo de Salles (Org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. 2. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. Outubro, 2010. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>>. Acesso em: 3 mar. 2016.

PEQUENO, Marconi José P. A filosofia dos direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos humanos**: História, teoria e prática. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 352-391.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os novos movimentos sociais e a educação em direitos humanos nas ações e políticas públicas no Brasil contemporâneo. **Revista entreideias**. v. 4. n.1. jan/jun. 2015. Salvador: entreideias, 2015.

PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio. Representações sociais, envolvimento nos Direitos Humanos e ideologia política em estudantes universitários de João Pessoa. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 447-460, 2003.

PETRY, Alexandre Torres. Antígona e o ensino jurídico: convite à educação reflexiva, crítica, emancipadora e transformadora. **Revista Diálogos do Direito**, Cachoeirinha, Cesuca, v. 5, n. 8, jul. 2015.

PFAFF, Nicolle. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação. Teoria e Prática**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. p. 257.

POLIT, D.F.; BECK, C.T. Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. **International Journal of Nursing Studies**, v. 47, n. 11, pp. 1451-1458. 2010.

POMBO-DE-BARROS, Caroline Fernandes; ARRUDA, Angela Maria Silva. Afetos e Representações Sociais: contribuições de um diálogo transdisciplinar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 2, abr./jun., p. 351-360, 2010.

PORTO, Maria Stela Grossi. Fluxos e dinâmicas do sistema de justiça criminal nas representações sociais dos operadores envolvidos. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 82-100, fev./mar., 2015.

_____. **Sociologia da violência**. Brasília: Verbaná, 2010.

_____. Crenças, valores e representações sociais da violência. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul./dez., p. 250-273, 2006.

PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Clecia Maria do; PEREIRA JÚNIOR, Antônio Miguel. **Pós-graduação stricto sensu em Direito: onde e como se forma o docente dos cursos de graduação**. Brasília: RBPG, 2016.

RAMENZONI, Gabriela Lima. **A construção de uma cultura jurídica: análise sobre o cotidiano do bacharel na academia do largo de São Francisco entre 1857-1870**. Dissertação (Mestrado em Direito). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RÊSES, Erlando da Silva; COSTA, Danúbia Régia da. A política pública de Educação em Direitos humanos e formação de professores. **ARACÊ – Direitos humanos em Revista**, Ano 2, n. 2, mai. 2015.

REY, Fernando González. **Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. Trad. Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social - Métodos e Técnicas**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROMAN, Joel. Autonomia e vulnerabilidade do indivíduo moderno. In: MORIN, Edgar; PRIGOGINE, Ilya; Et. Ali. **A Sociedade em busca de valores. Para fugir à alternative entre o cepticismo e o dogmatismo**. Lisboa: Instituto PIAGET, 1998.p. 39-49.

SÁ, Celso Pereira de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos e democracia. In: SACAVINO, Susana (Org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANCHEZ RUBIO, D. **Encantos e desencantos dos direitos humanos: de emancipações, libertações e dominações**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

_____. Pluralismo jurídico e emancipação social. In: Wolkmer, Antonio Carlos; Et. ali (orgs). **Pluralismo jurídico: os novos caminhos da contemporaneidade**. 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico: Uma abordagem político-educacional**. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma concepção intercultural de direitos humanos**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

SANTOS, Geovane Tavares dos; DIAS, José Manuel de Barros. Teoria das representações sociais: uma abordagem sociopsicológica. **PRACS: Revista eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015. p. 173-187.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Coord.); ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira; ARRUDA, Ângela; Et. ali. Representações sociais: questões teóricas e metodológicas. **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – ANPEPP**, Grupo de Trabalho 16, 2000. Disponível em: <http://www.infocien.org/Interface/Simpos/An08T28.pdf> Acessado em 14 jul. 2017.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas Públicas. Coletânea**. v. 1. Brasília: ENAP, 2006.

SARLET, Ingo Wolfgang. Mark Tushnet e as assim chamadas dimensões ("gerações") dos direitos humanos e fundamentais: breves notas. **Revista Estudos Institucionais**, v. 2, n. 2, p. 498-516, 2017.

SCHWANDT, Thomas A. Três posuras epistemológicas para a investigação qualitativa. Interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, Normam K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEGATO, Rita Laura. **La guerra contra las mujeres**. Madrid: traficantes de sueños, 2016.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

SHARMA-BRYMER, Vinathe. Reflexões sobre pós-colonialismo e educação: tensões e dilemas de uma vivenciadora. In: COWEN, Robert; KAZAMIS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada: panorama internacional e perspectivas**. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 15-30.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; ARAÚJO, Herton Ellery. **Cultura Viva: avaliação do programa arte educação e cidadania**. Brasília: IPEA, 2010.

SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samira Haydêe Dal Farra Napolini. A reprodução do paradigma dogmático da ciência do direito no ensino jurídico e a necessidade de mudanças na Pesquisa Jurídica, que permitam uma efetiva educação jurídica. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; et al. **Educação Jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013.

SIMÕES, Isabella de Araújo Garcia. A Sociedade em Rede e a Cibercultura: dialogando com o pensamento de Manuel Castells e de Pierre Lévy na era das novas tecnologias de comunicação. **Revista eletrônica temática**. a. V, n. 5, p. 1-11, 2009.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. **Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos**. In: Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; et al. (Orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

_____. **Trabalhadores pobres e cidadania: a experiência da exclusão e da rebeldia na construção civil**. Uberlândia: EDUFU, 2007.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Direito como liberdade: o direito achado na rua**. Porto Alegre: Sérgio F. editor, 2011.

_____. **Educação em direitos humanos na formação dos profissionais de direito: novas perspectivas a partir do ensino jurídico**. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/educa%C3%A7%C3%A3o-em-direitos-humanos->

na-forma%C3%A7%C3%A3o-dos-profissionais-de-direito-novas-perspectiva s-pa>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. **O Direito Achado na Rua: concepção e prática**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

_____; SOUSA, Nair Heloísa de; et al.. **Educando para os Direitos humanos. Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade**. Brasília: Editora Síntese, 2003.

_____. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In: Pulino, Lúcia Helena Cavasin Zabotto; et al. (Orgs). **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, 2016.

SOUZA, Ana Izabel Jatobá de; ERDMAN, Alacoque Lorenzini. Percepção – uma reflexão teórica a partir da filosofia de Maurice Merleau-Ponty. **Revista Bahiana de Enfermagem**. Salvador, v. 18, n. 1/2, jan./ago. 2003. p. 75-87.

TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto. Crítica e utopia: novos desenvolvimentos na Sociologia da Educação emergentes neste início de século XXI. In: TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação crítica & utopia: perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7-15.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

TORRES, Esteban. Poder, sociedad y economía en Manuel Castells, 1983-2003: Estudio sistemático de una relación, Espanha, **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 102, p. 43-70, dez. 2013. Disponível em <https://rccs.revues.org/5448#authors>. Acesso em 26 jun. 2017.

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos avançados, Brasil: dilemas e desafios III**, São Paulo, v. 14, n. 40, p. 122-133, set./dez. 2000.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

TURATO, Egberto Ribeiro. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: Definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Revista Saúde Pública**, Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 39. N. 3, p. 507-514. 2005.

TURNER H., Jonathan. **Sociologia. Conceitos e aplicações**. Tradução Márcia Marques Goes Navas. São Paulo: Makron Books, 2000.

UNITED NATIONS. **Drafting of the universal declaration of human right**. Disponível em: <http://research.un.org/en/undhr/draftingcommittee#s-lg-box-wrapper-3426141>. Acesso em 10 jul. 2017.

UNITED NATIONS. **Global Issues. Human Rights.** Disponível em: <<http://www.un.org/en/globalissues/humanrights>> Acesso em 10 jul. 2017.

UNITED NATIONS. **Plan of Action: World Programme for Human Rights Education: second phase.** Paris, 2012. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/WPHRE/SecondPhase/Pages/Secondphaseindex.aspx>>. Acesso em 10 jul. 2017.

UNITED NATIONS. **The Universal Declaration of Human Rights,** 1948. Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr>>. Acesso em 10 jul. 2017.

UNITED NATIONS. **The Universal Declaration of Human Rights, 1948.** Disponível em: <<http://www.un.org/en/documents/udhr>>. Acesso em 10 jul. 2017.

UNITED NATIONS. **Vienna Declaration and Programme of Action, World Conference on Human Rights.** Vienna, 1993. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.asp>>. Acesso em 10 jul. 2017.

UNITED NATIONS. **Vienna Declaration and Programme of Action, World Conference on Human Rights.** Vienna, 1993. Disponível em: <<http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/vienna.asp>>. Acesso em 10 jul. 2017.

UNIVERSITY OF WASHINGTON I-TECH (UW I-TECH). Organizar e Conduzir Grupos Focais: Um Guião de Implementação Técnica. Washington, 2008. Disponível em: <http://www.go2itech.org/resources/technical-implementation-guides/1.TIG_Grupos_Focais_A4.pdf>. Acesso em 10 jul. 2017.

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de. Jovens Estudantes universitários: (in) sensíveis aos Direitos Humanos? In: Caliman, Geraldo; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.). **Juventude Universitária: Percepções sobre a Justiça e Direitos Humanos.** Brasília: Liber Livro, 2016.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas** ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídicos no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VILCHES, Lorenzo. **La migración digital.** Tradução Maria Immacolata Vassallo de Lopes. São Paulo: Loyola, 2003.

WAISELFSZ, Julio Jacobo. **MAPA DA VIOLÊNCIA 2015:** Adolescentes de 16 e 17 anos do Brasil. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2015.

WARAT, Luis Alberto. **Educação, Direitos humanos, Cidadania e Exclusão Social:** Fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Disponível em: <<http://bit.ly/1tLh1Oz>>. Acesso em 10 jul. 2017.

_____. O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo (Org.). **A crise do direito numa sociedade de mudança.** Brasília: UNB, 1998. p. 31-42.

_____. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Sequência: estudos jurídicos e políticos**, v. 3, n. 5, p. 48-57, 1982.

WIKIHOW. **Como pensar como um Advogado**. Disponível em: <<http://pt.wikihow.com/Pensar-como-um-Advogado>> Acesso em 10 jul. 2017.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo jurídico. Fundamentos de uma nova cultura no Direito**. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A educação em direitos humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos humanos: História, teoria e prática**. João Pessoa: UFPB, 2004. p. 159-196.

ZITKOSKI, Jaime José; TROBETTA, Sérgio. Ética e direitos humanos - um olhar da Filosofia sobre os desafios da educação contemporânea. In: HAMMES, Lúcio Jorge; SELAU, Bento (Orgs.). **Educação como estás?** Debates na trama de temas emergentes. Universidade Federal do Sul de Santa Catarina, Editora Univates.

ŽIŽEK, Slavoj. **Contra os Direitos humanos**. Trad. Sávio Cavalcante. Londrina: Mediações, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/6541/5947> Acesso em 10 jul. 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE DIREITO DE INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DO DF: estudo sobre a educação em direitos humanos no ensino jurídico**, sob a responsabilidade do pesquisador **Luciana Lombas Belmonte Amaral**.

O objetivo desta pesquisa é investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico a partir das representações sociais dos estudantes de direito.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de entrevista com um tempo estimado de 1h30min para sua realização. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita, reiterando-se o sigilo em relação ao seu nome.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados no sítio do Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Cidadania – PPGDH/UNB, podendo ser publicados posteriormente noutros meios impressos e eletrônicos. Os dados e os materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: (61) 991162878. Também estarei à disposição no endereço eletrônico luciana.lombasbelmonte@yahoo.com.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA GRUPO FOCAL

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Convidamos o(a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ESTUDANTES DE DIREITO DE INSTITUIÇÃO PRIVADA DE ENSINO SUPERIOR DO DF: estudo sobre a educação em direitos humanos no ensino jurídico**, sob a responsabilidade do pesquisador **Luciana Lombas Belmonte Amaral**.

O objetivo desta pesquisa é investigar os desafios à educação em direitos humanos no ensino jurídico a partir das representações sociais dos estudantes de direito.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de respostas a um questionário preliminar e do grupo focal, cujo tempo estimado é de 2 (duas) horas para sua realização. A entrevista será gravada e posteriormente transcrita, reiterando-se o sigilo em relação ao seu nome.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados no sítio do Programa de Pós-Graduação em Direitos humanos e Cidadania – PPGDH/UNB, podendo ser publicados posteriormente noutros meios impressos e eletrônicos. Os dados e os materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: (61) 991162878. Também estarei à disposição no endereço eletrônico luciana.lombasbelmonte@yahoo.com.br.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável
Nome e assinatura

Brasília, 06 de dezembro de 2016.

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM ESTUDANTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ESTUDANTES		
IDENTIFICAÇÃO	Dados pessoais Trajetória acadêmica e profissional	1. Qual é seu nome completo?
		2. Qual é a sua idade?
		3. Em qual cidade reside?
		4. É o seu primeiro curso superior?
		5. Exerce algum tipo de atividade profissional no momento? 5.1. Se sim : Qual?
CURSO DE DIREITO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Interesses pessoais e profissionais	6. Porque você escolheu o curso de direito?
		7. Você acredita que fez a escolha certa?
	Objetivo do curso	8. Qual é o objetivo do curso de direito?
	Conhecimento da missão institucional do curso	9. Você já ouviu de algum professor/funcionário ou leu em algum lugar sobre a missão do curso de direito dessa instituição?
	Pontos positivos e negativos do curso	10. Quais são os pontos positivos do curso? 11. Quais são os pontos negativos do curso?
	Status social do curso	12. Quando você fala para alguém que faz curso de direito, o que você acha que as pessoas pensam sobre você? 13. Acha que o curso de direito possibilita um <i>status</i> social diferenciado?
	Importância da Universidade na vida do indivíduo	14. Qual é a importância da universidade na vida do indivíduo?
	Exame da Ordem dos Advogados	15. Você pretende fazer o Exame da Ordem dos Advogados? 16. O que você ouve falar sobre este Exame no curso de direito?
	Qualidades do profissional do direito	17. Quais as qualidades o profissional do direito deve possuir? 18. O que houve de seus professores a esse respeito?

	Professores da instituição	19. Você acha dos professores da faculdade? Por que?
	Qualidades do professor no curso de direito	19. Na sua opinião, quais são as qualidades de um bom professor do curso de direito?
	Relacionamento com os professores	20. Como é o relacionamento dos professores com os estudantes?
	Abertura a críticas e sugestões	21. Os professores se comportam diante das críticas dos estudantes sobre as suas formas de ensinar? 22. Você se sente à vontade para sugerir aos seus professores novas ideias?
	Melhor forma de aprendizagem no curso do direito	23. Na sua opinião, qual é a melhor forma de se aprender o direito?
DIREITO	Definição do direito	24. O que é direito para você?
	Missão do direito	25. Qual é a missão do direito?
	Área do direito que mais gosta	26. Qual é a área do direito que você mais gosta? Por que?
	Área do direito que menos gosta	27. Qual é a área do direito que você menos gosta? Por que?
	Direito como convivência em sociedade	28. Você acredita que o direito pode melhorar a convivência das pessoas na sociedade? Por que?
	Direito e Democracia	29. Qual é a importância do direito para a democracia?
	Direito e Desigualdade social	30. Qual é a importância do direito para o enfrentamento da desigualdade social?
DIREITOS HUMANOS	Definição dos DH	31. Na sua opinião, o que são direitos humanos?
	Missão dos DH	32. Na sua opinião, qual é a missão dos direitos humanos?
	Espécies de direitos humanos mais importantes	33. Há direitos humanos que você considera mais importantes do que outros? Se sim: Quais? Por que?
	Interesse por temas de	34. Você se interessa por temas de direitos humanos?

	DH	Se sim : Quais?
	Temas de DH que não gosta	35. Há tema(s) de direitos humanos que você não gosta? Se sim : Quais? Por que?
	Atuação na área	36. Você já atuou ou pretende atuar na área de direitos humanos? Se sim : Qual?
	Ideias sobre os DH dos colegas de turma	37. O que você ouviu de seus colegas do curso de direito sobre os direitos humanos?
	Importância dos DH para a sociedade	38. Você acredita que os direitos humanos são importantes para a sociedade? Por que?
	Principais responsáveis pela proteção dos DH	39. Quem são os principais responsáveis pela proteção dos direitos humanos na sociedade?
	Direitos humanos no Brasil	40. Há violação dos direitos humanos no Brasil? 40.1. Por que? 40.2. Se sim : Que tipos de violações de direitos humanos são mais comuns no Brasil?
	Principais violadores de DH no Brasil	41. Quem são os principais violadores de direitos humanos no Brasil? 41.1. Por que?
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO	DH e profissional do direito	42. Você considera importante o estudo dos direitos humanos pelos profissionais do direito? 42.1. Por que?
	Temas de DH e atividades de extensão na instituição	43. A faculdade realiza seminários ou outras atividades com temas de direitos humanos? 43.1. Se sim : Com que frequência? 43.2. O que acha desses eventos?
	Temas de DH em sala de aula	44. Os professores costumam abordar temas de direitos humanos em sala de aula? 44.1. Se sim : O que falam a respeito?
	Disciplinas que mais tratam de temas de direitos humanos	45. A temática de direitos humanos foi abordada em alguma disciplina do curso de direito? 45.1. Se sim : Qual?
	Metodologia aplicada em temas de DH	46. Como foram trabalhados os temas de direitos humanos em sala? (Exemplos: aulas expositivas, leituras, trabalhos em grupo, filmes etc)

	<p>Debates sobre temas de DH</p>	<p>47. Nas oportunidades em que foram tratados temas de direitos humanos, houve participação de estudantes em debates?</p> <p>48. Como foi esta participação?</p>
	<p>Curso de direito e tema de DH</p>	<p>49. Você acha que o curso de direito aborda temas de direitos humanos de forma satisfatória? 49.1. Por que?</p>
	<p>Curso de direito e problemas sociais do Brasil</p>	<p>50. Você acha que o curso do direito oferece tempo e espaço suficientes para refletir sobre os problemas sociais do país?</p>
	<p>Temas de DH e influência na atuação profissional</p>	<p>51. O contato com temas de direitos humanos lhe fez refletir ou mudar algo em sua vida pessoal e profissional? Explique.</p>
	<p>Normas de DH e EDH (Pretendo utilizar uma folha extra para mostrar ao estudante)</p>	<p>52. Você já ouviu falar sobre os seguintes documentos normativos de direitos humanos?</p> <p>a) Bill of Rights (1689): Sim___ Não___</p> <p>b) Declaração da Independência dos EUA (1776): Sim___ Não___</p> <p>c) Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789): Sim___ Não___</p> <p>d) Declaração Universal dos Direitos humanos (1948): Sim___ Não___</p> <p>e) Pacto de São José da Costa Rica (1969): Sim___ Não___</p> <p>f) Declaração e Programa de Ação de Viena (1993): Sim___ Não___</p> <p>g) Estatuto de Roma (1998): Sim___ Não___</p> <p>h) Programa Mundiais de Educação em Direitos humanos (1ª, 2ª. e 3ª fase): Sim___ Não___</p> <p>i) Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (2006): Sim___ Não___</p> <p>j) Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos humanos (2012): Sim___ Não___</p>

APÊNDICE D – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORES		
IDENTIFICAÇÃO	Dados pessoais Trajetória acadêmica e profissional	1. Qual é seu nome completo? 2. Sexo 3. Idade 4. Local de residência
		5. Exerce outra atividade profissional além da docência no ensino superior? 5.1 Se sim, Qual? 5.2 Não
		6. Há quanto tempo o(a) Sr. (a) é professor(a) do curso de direito? 7. O(A) Sr. (a) leciona aulas em outros cursos e/ou outras instituições? 7.1 Se sim, Qual? 7.2 Não
		8. Quais as disciplinas que leciona no momento? 9. Que outras disciplinas o(a) Sr. (a) já lecionou?
		10. Está ou esteve recentemente envolvido com outras atividades acadêmicas/científicas fora de sala de aula?
CURSO DE DIREITO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Motivos do ingresso como docente no curso de direito	11. Por que decidiu se tornar professor(a) no curso de direito?
	Conhecimento da missão institucional do curso	12. Qual é a missão do curso de direito desta instituição?
	Pontos positivos e negativos da docência no curso	13. Quais os pontos positivos da docência no curso de direito desta instituição? 14. Quais os pontos negativos da docência no curso de direito desta instituição?
	Crescimento do nº de estudantes nos cursos de direito no Brasil	15. Qual é a sua opinião a respeito do crescimento do número de estudantes e faculdades de direito no Brasil?
	Exame da Ordem dos Advogados	16. Qual é a sua avaliação a respeito do Exame da Ordem dos Advogados? 17. O que os estudantes dizem a respeito do Exame da Ordem dos Advogados?
	Qualidades do estudante de direito	18. Quais devem ser as principais qualidades do estudante do curso de direito?

	Metodologia ideal para o curso do direito	19. Que metodologia o(a) Sr.(a) considera importante para o processo de ensino-aprendizagem no curso de direito? 19.1 Por que?
	Relacionamento com os estudantes	20. Como é o relacionamento dos professores com os estudantes?
	Abertura às sugestões/críticas dos estudantes	21. Como o(a) Sr. (a) se comporta diante das críticas dos estudantes sobre sua forma de ensinar?
	Estudantes gostam da disciplina	22. Como o(a) Sr. (a) avalia o impacto da(s) sua(s) disciplina(s) junto aos estudantes?
	Participação em sala de aula dos estudantes	23. Como é a participação dos estudantes na(s) suas aulas?
	Postura crítica dos estudantes durante as aulas	24. Os estudantes de direito tem uma postura crítica durante as aulas? 24.1 Explique
	Direito e Desigualdade social na visão dos estudantes	25. Os estudantes de direito se interessam pela questão da desigualdade social no Brasil? 26. O(A) Sr.(a) acha que os estudantes se sentem responsáveis pelo combate à desigualdade social?
	Interesse por temas de DH do professor	27. Qual o interesse que o(a) Sr. (a) tem por temas de direitos humanos? 28. Se sim, quais os temas de seu maior interesse?
	Temas de DH trabalhados em sala	29. O(A) Sr.(a) trata de temas de direitos humanos em sua disciplina? 29.1 Se sim, quais? 29.2 Por que?
	Interesse por temas de DH dos estudantes	30. Quais os temas de direitos humanos que os estudantes costumam demonstrar mais interesse?
	Desinteresse por temas de DH dos estudantes	31. Quais os temas de direitos humanos que os estudantes costumam demonstrar menos interesse?
	Temas de DH que são difíceis para trabalhar em sala	32. Há algum tema de direitos humanos que o(a) Sr. (a) acredita ser difícil para trabalhar em sala? 32.1 Se sim, qual(is)? 32.2 Por que?
	Ideias sobre os DH dos estudantes de direito	33. O que os estudantes de direito costumam dizer sobre os direitos humanos?
	Direitos humanos no Brasil	34. O(a) Sr. (a) trata da questão das violações de direitos humanos no Brasil? 34.1 Se sim, quais?

	Principais responsáveis de DH no Brasil	35. Quem os estudantes costumam apontar como os principais responsáveis pela proteção dos direitos humanos no Brasil? 36. Quem os estudantes costumam apontar como os principais responsáveis pela violação dos direitos humanos no Brasil?
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO CURSO DE DIREITO	DH e profissional do direito	37. Qual a importância dos direitos humanos para o profissional do direito?
	Temas de DH e atividades de extensão na instituição	38. O(a) Sr. (a) tem conhecimento de seminários e outras atividades de pesquisa e extensão sobre temas de direitos humanos na instituição? 38.1 Se sim, quais?
	Temas de DH em sala de aula de outras disciplinas	39. O(a) Sr. (a) tem conhecimento se os professores de outras disciplinas do curso abordam temas de direitos humanos em sala de aula? 39.1 Se sim, quais?
	Disciplina e tema de direitos humanos	40. Quais os principais referenciais teóricos de direitos humanos utilizados nas suas aulas? 41. Quais os principais documentos normativos de direitos humanos utilizados nas suas aulas?
	Metodologia aplicada em temas de DH	42. Como foram trabalhados os temas de direitos humanos em sua disciplina?
	Debates sobre temas de DH	43. Nas oportunidades em que foram tratados temas de direitos humanos, foi estimulada a participação de estudantes em debates? 44. Houve controvérsia (a favor e contra) nos debates em sala de aula?
	Metodologia ideal em temas de DH	45. Que metodologia considera eficaz para ensinar direitos humanos?
	Curso de direito e tema de DH	46. O(a) Sr.(a) acha que o curso de direito oferece de forma satisfatória conteúdos temáticos de direitos humanos? 46.1 Por que?
	Curso de direito e problemas sociais do Brasil	47. O(a) Sr.(a) acha que o curso de direito oferece tempo e espaço suficientes para refletir sobre os problemas sociais do país?
	Mudança provocada pela(s) disciplina(s) de DH	48. A(s) disciplina(s) de direitos humanos provocam alguma mudança no comportamento dos estudantes em relação às violações de direitos humanos? 48.1 Se sim, qual(is)?

	Tópicos para mostrar em folha	<p>49. O(A) Sr.(a) costuma trabalhar com as seguintes normas abaixo em sala de aula?</p> <p>49.1 Bill of Rights (1689): Sim___ Não___</p> <p>49.2 Declaração da Independência dos EUA (1776): Sim___ Não___</p> <p>49.3 Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789): Sim___ Não___</p> <p>49.4 Declaração Universal dos Direitos humanos (1948): Sim___ Não___</p> <p>49.5 Pacto de São José da Costa Rica (1969): Sim___ Não___</p> <p>49.6 Declaração e Programa de Ação de Viena (1993): Sim___ Não___</p> <p>49.7 Estatuto de Roma (1998): Sim___ Não___</p> <p>49.8 Programa Mundiais de Educação em Direitos humanos (1ª, 2ª. e 3ª fase): Sim___ Não___</p> <p>49.9 Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (2006): Sim___ Não___</p> <p>49.10 Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos humanos (2012): Sim___ Não___</p>
--	--	---

APÊNDICE E – ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

INFORMAÇÕES PRELIMINARES DO GRUPO FOCAL	-
<p>Data: 06.12.2016 (terça-feira)</p> <p>Horário de início: 18h30min Horário previsto para o término: 20h50min Duração prevista: 2h20min.</p> <p>Local: Instituição privada de ensino superior do DF.</p> <p>Coordenador¹⁵⁰ (facilitador): Pesquisador Luciana L. B. Amaral</p> <p>Observador¹⁵¹: Alberto C. Amaral</p> <p>Participantes: 5 estudantes</p> <p>Perfil dos participantes: Estudantes a partir do 6º semestre do curso de direito, sendo três do sexo masculino e duas do sexo feminino.</p> <p>Materiais necessários:</p> <p>a) TCLE;</p> <p>b) Ficha individual para preenchimento de dados pessoais, profissionais e socioeconômicos, considerando as seguintes informações: nome; idade; sexo; local de residência; semestre de origem; se é o primeiro curso superior (se não, qual outro?); se exerce algum tipo de atividade profissional (se sim, qual?); se já realizaram Exame da OAB; qual o tema do direito pensam em desenvolver na monografia e, por fim, se já ouviram falar dos seguintes documentos</p>	

¹⁵⁰ “O coordenador realiza o esclarecimento sobre a dinâmica de discussões, os aspectos éticos vinculados ao estudo e ao processo interativo. Estimula o debate, elabora a síntese dos encontros anteriores e encerra a sessão por meio de acertos e combinações para os próximos encontros” (BACKES, et al., 2011, p. 440).

¹⁵¹ “A figura do observador, do mesmo modo, é importante para o desenvolvimento dos encontros, uma vez que lhe cabe registrar a dinâmica grupal, auxiliar na condução das discussões, colaborar com o coordenador no controle do tempo e monitorar o equipamento de gravação. Realiza, ainda, registros relacionados às falas dos participantes para facilitar a transcrição de dados”. (BACKES, et al., 2011, p. 440).

<p>(incluindo-se os campos ‘Sim ___ Não ___’ para cada item): a) Bill of Rights (1689); b) Declaração da Independência dos EUA (1776); c) Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789); d) Declaração Universal dos Direitos humanos (1948); e) Pacto de São José da Costa Rica (1969); f) Declaração e Programa de Ação de Viena (1993); g) Estatuto de Roma (1998); h) Programa Mundiais de Educação em Direitos humanos (1^a, 2^a. e 3^a fase); i) Plano Nacional de Educação em Direitos humanos (2006); j) Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos humanos (2012);</p> <p>c) Crachás para identificação, pranchetas para coordenador e observador;</p> <p>d) Roteiro do grupo focal;</p> <p>e) Gravador e pilhas extras;</p> <p>f) Garrafas de água, barras de cereal e bombons.</p> <p>“Um grupo focal é uma discussão estruturada para informação relevante de um grupo de pessoas, sobre um tópico específico. O objetivo do grupo focal é recolher informação sobre os sentimentos, valores e ideias das pessoas, e não obter um consenso, nem tomar decisões. (...) O grupo focal é uma boa opção para recolha de dados quando ... (...) o principal interesse é descobrir ou aprofundar opiniões, não só saber se as pessoas concordam ou não; (...) está a realizar uma avaliação formativa e deseja receber uma retroinformação de um público específico, sobre um produto ou serviço que está a ser desenvolvido” (UW I-TECH, 2008, p. 8).</p>	
<p>FASE 1 – RECEPÇÃO, APRESENTAÇÕES E PERGUNTAS PESSOAIS</p>	<p>TEMPO</p>
<p>Recepção dos participantes e apresentações iniciais</p> <p>1) Preparação da sala e organização de cadeiras em formato de um círculo;</p>	<p>18h30min</p> <p>-</p> <p>19h00min</p>

- | | |
|--|--|
| <p>2) Preparar gravador próximo ao observador;</p> <p>3) Disponibilizar materiais ‘a’ e ‘b’, lanches e garrafas de água em cada assento dos participantes;</p> <p>4) Anotação em lista dos estudantes presentes e preenchimento, pelos participantes dos materiais ‘a’ e ‘b’;</p> <p>5) Numeração dos crachás em ordem de chegada, seguida do primeiro nome de cada participante (p. ex. 1-Luiza);</p> <p>6) Solicitar gentilmente que os participantes se sentem em ordem crescente de numeração;</p> <p>7) INTRODUÇÃO¹⁵²: Agradecer pela presença, participação e tempo dispendidos dos participantes;</p> <p>8) Apresentação do coordenador e do observador;</p> <p>9) Informar sobre o objetivo da pesquisa, a confidencialidade em relação a todos os nomes mencionados no grupo focal, os termos do TCLE e a gravação do grupo focal para posterior transcrição;</p> <p>10) INTRODUÇÃO E ETAPA DA CONSTRUÇÃO DE ENTENDIMENTO¹⁵³: Solicitar que os participantes se apresentem, informando nome, semestre de origem, se é o primeiro curso superior (se negativo, perguntar qual) e se exercem alguma atividade profissional (se positivo, perguntar qual).</p> | |
|--|--|

¹⁵² “Introdução (aproximadamente 10 minutos). O facilitador apresenta a visão geral e os objectivos da discussão. Os participantes apresentam-se”. (UW I-TECH, 2008, p. 4).

¹⁵³ “Etapa da construção do entendimento (aproximadamente 10 minutos). Para iniciar a discussão e a relação entre o grupo o facilitador faz perguntas simples aos participantes. (UW I-TECH, 2008, p. 4).

<p><i>* Em caso de atraso de algum participante, o participante será recepcionado pelo observador, que lhe pedirá que leia e assine itens 'a' e 'b' e, em seguida, junte-se aos demais participantes. Assim que entrar no grupo, o estudante será apresentado ao grupo pelo coordenador, ocasião que será conduzido a debater o último ponto tratado.</i></p>	
<p>FASE 2 – PERGUNTAS SOBRE O CURSO DE DIREITO E A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES</p>	<p>TEMPO</p>
<p>1. Porque vocês escolheram o curso de direito?</p> <p><i>Pergunta complementar (caso as respostas do item 1 não contemplem a abordagem abaixo):</i></p> <p>1.1. Acreditam que fizeram a escolha certa?</p> <p>2. O que acham do curso de direito dessa instituição?</p> <p><i>Perguntas complementares (caso as respostas do item 2 não contemplem as abordagens abaixo):</i></p> <p>2.1. O que acham dos professores da instituição?;</p> <p>2.2. Quais são as qualidades de um bom professor do curso de direito?;</p> <p>2.3. Como é o relacionamento dos professores com os estudantes?;</p> <p>2.4. Como os professores se comportam diante das críticas dos estudantes sobre as suas formas de ensinar?</p> <p>3. Qual é a importância da universidade na vida do indivíduo?</p>	<p>19h00min</p> <p>-</p> <p>19h30min</p>
<p>FASE 3 – PERGUNTAS SOBRE O DIREITO</p>	<p>TEMPO</p>
<p>4. O que é direito para vocês?</p>	<p>19h30min</p> <p>-</p>

<p>5. Vocês acreditam que o direito pode melhorar a convivência das pessoas na sociedade?</p> <p>5.1. Por que?</p> <p>6. Qual é a importância do direito para o enfrentamento da desigualdade social?</p>	19h50min
FASE 4 – PERGUNTAS SOBRE OS DIREITOS HUMANOS	TEMPO
<p>7. O que são direitos humanos?</p> <p>8. Há direitos humanos que vocês consideram mais importantes do que outros?</p> <p>8.1. Se sim: Quais?</p> <p>8.2. Por que?</p> <p>9. Há tema(s) de direitos humanos que vocês não gostam?</p> <p>9.1. Se sim: Quais?</p> <p>9.2. Por que?</p> <p>10. Vocês acreditam que os direitos humanos são importantes para a sociedade?</p> <p>10.1. Por que?</p> <p>11. Quem são os principais responsáveis pela proteção dos direitos humanos na sociedade?</p> <p>11.1. Por que?</p>	<p>19h50min</p> <p>-</p> <p>20h20min</p>
FASE 5 – PERGUNTAS SOBRE A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	TEMPO
12. Você considera importante o estudo dos direitos humanos	20h20min

<p>pelos profissionais do direito? 12.1. Por que?</p> <p>13. A faculdade realiza seminários ou outras atividades com temas de direitos humanos?</p> <p>13.1. Se sim :Com que frequência?</p> <p>13.2. Quais são os temas dos seminários?</p> <p>14. Os professores costumam abordar temas de direitos humanos em sala de aula?</p> <p>14.1. Se sim: O que falam a respeito?</p> <p>14.2. Em que disciplinas vocês ouviram falar sobre os direitos humanos?</p> <p>14.2. Como foram abordados os temas de direitos humanos em sala de aula?</p> <p>15. O contato com temas de direitos humanos lhe fez refletir ou mudar algo em sua vida pessoal e profissional?</p> <p>15.1. Explique.</p> <p>16. Você acha que o curso do direito oferece tempo e espaço suficientes para refletir sobre os problemas sociais do país?</p>	<p>-</p> <p>20h40min</p>
<p>FASE 6 – CONCLUSÃO</p>	<p>TEMPO</p>
<p>“O facilitador resume a informação ou conclusões discutidas e os participantes esclarecem ou confirmam a informação. O facilitador responde a qualquer pergunta, agradece aos participantes e indica os próximos passos” (UW I-TECH, 2008. p. 4)</p>	<p>20h40min</p> <p>-</p> <p>20h50min</p>

APÊNDICE F – MINHAS MEMÓRIAS DE ESTUDANTE E DE PROFESSORA DO CURSO DE DIREITO

A escolha do tema da dissertação que será desenvolvida, o ensino jurídico e a educação em direitos humanos, foi motivada pelas experiências pessoais¹⁵⁴ vividas em momentos distintos do percurso acadêmico: como estudante e como professora, ambas as situações vivenciadas no curso de direito de instituições privadas do Distrito Federal.

Ao ingressar no curso de direito, já nas primeiras aulas, era possível confirmar as expectativas e as suposições iniciais quanto à sensação de prestígio e de respeitabilidade em relação ao curso de direito e a todos aqueles profissionais que compartilhavam daquele universo exclusivo de conhecimentos “da lei e da palavra”^{155 156}.

¹⁵⁴ O encontro entre o tema escolhido na pesquisa e a vida do pesquisador é analisado por Paulo de Salles Oliveira. Segundo suas reflexões, “promover a consonância entre a pesquisa e biografia é altamente estimulante, pois atribui vida ao estudo, retirando da produção intelectual poeiras de artificialismo, que recobrem parte da pesquisa acadêmica ou, senão isso, que acabam contribuindo para a representação social da universidade como redoma, imagem que ainda encontra ressonância no conjunto da sociedade” (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

¹⁵⁵ Ao longo do curso de direito, o estudante de direito é advertido quanto a uma performance profissional de excelência, que exalta o conhecimento de leis e enfatiza a impositação na oratória. Pesquisando sobre esse tema na *internet*, é possível encontrar materiais que abordam sugestões de formas de agir e de se comportar como profissional do direito, em especial relacionados aos advogados. Dentre os artigos mais completos, têm-se o seguinte: “**Como Pensar como um Advogado**: Advogados são conhecidos por serem lógicos e conseguem se comunicar com clareza. Embora pensar como um advogado pareça ser uma ótima habilidade para se desenvolver, nem todos podem cursar uma faculdade de direito por 4 a 5 anos. Este artigo vai te ajudar tanto se você estiver começando sua carreira jurídica quanto se você quiser apenas melhorar suas habilidades de argumentação. Passos: 1 **Identifique o problema que você tem em mãos**. Aprenda a fazer isso de forma automática. Ao ouvir sobre um problema, você deve por instinto encontrar os pontos chave e mantê-los em mente. Veja os dois lados da moeda, toda história tem pelo menos duas versões. 2 **Analise e preste bastante atenção a tudo o que você ouvir, ler ou escrever**. Isto não só ajuda a *identificar o problema*, mas também vai te ajudar mais tarde caso você tenha que fazer uma argumentação contra alguma coisa. 3 **Se questione por que uma coisa é do jeito que ela é**. É para dar vantagem a uma pessoa, ou serve para todos? Ela está lá apenas para prejudicar o seu cliente ou todas as pessoas como ele? É justo? Você pode usar isso contra alguém? 4 **Veja o outro lado e explore suas fraquezas**. Se você tivesse que defender a pessoa do outro lado, o que você faria? Você tem que proteger seus interesses, bem como os interesses do seu cliente, então considere o seguinte: se você não tem nenhuma base para argumentar, vale realmente fazer essa defesa? 5 **Veja as coisas como se você estivesse de fora**. Não importa como você reagiria, você deve ver as coisas por outro ângulo. Mesmo que existam circunstâncias atenuantes, isso é uma desculpa? 6 **Tenha evidências para provar que o que você diz é verdade**. Tudo que você disser deve ser amparado com provas. Sem provas, você não pode provar que sua acusação é a verdadeira. 7 **Seja conciso**. Falar muito só desordena a solução do caso. **Dicas**: Pegue um caderno ou bloco de anotações para fazer suas anotações; Às vezes, você vai ter que fazer coisas que nem sempre fazem sentido, mas você tem o dever de representar seu cliente, então você tem que encontrar uma maneira de manipular **seu próprio** pensamento; Fale com advogados, juízes e outras pessoas que trabalham dentro do sistema jurídico para ver como eles trabalham. **Avisos**: Nunca magoe seus entes queridos ou amigos só para soar como um advogado arrogante”. (grifos no original) (WIKIHOW. **Como pensar como um Advogado**. Disponível em: <<http://pt.wikihow.com/Pensar-como-um-Advogado>> Acesso em: 3 mar. 2016).

Logo nos primeiros semestres, uma nova designação feita por alguns professores aos estudantes possibilitava a sensação de usufruir, ainda que no início do curso, de um novo *status* social: deixávamos de ser meros estudantes e passávamos a ser doutores. Muitos de nós tínhamos acabado de sair do antigo ensino médio de instituições privadas e uma significativa parcela dos estudantes havia passado por cursinhos pré-vestibulares. Sem dúvida, a aprovação no curso de direito representava uma grande conquista pessoal e familiar e, para prosseguirmos no propósito de sermos estudantes de direito, projeto que despenderia mais cinco anos de investimentos emocionais e financeiros, poderia soar conveniente para todos, estudantes, professores e instituição privada de ensino, que fossemos logo promovidos a doutores. O despertar para uma vaidade acadêmica e profissional poderia, então, se tornar um grande aliado para estimular os estudantes recém-chegados no curso de direito e mais que isso: para lhes manter firmes no propósito de que ser profissional do direito é poder gozar de um *status* social privilegiado.

Se o estudante de direito devia ler muitos livros, falar e escrever bem, saber diversas leis e se era essa a realidade que tínhamos, vivíamos e nos espelhávamos, não parecia haver, naquele momento, o quê e o porquê questionar em relação aos conteúdos e às metodologias de aprendizagem comumente reprisados. Uma realidade difundida e preconcebida por grande parte da população brasileira – em que o estudante do direito deve ser um operador de leis – acabava por se cristalizar dia-a-dia, tornando-se como a realidade mais viável. Essa viabilidade na escolha de nossos caminhos era pré-determinada: desde o início do curso, já se instalavam os direcionamentos aos concursos públicos e ao exame da OAB.

No início do curso de direito parecia ser comum entre os estudantes o sentimento de que chegasse logo o momento de serem estudadas as leis – momento em que seria estudado “de verdade” o direito.¹⁵⁷ Recordo-me que era muito difundido por alguns professores e

¹⁵⁶ Na defesa de dissertação de meu esposo, Alberto Carvalho Amaral, ocorrida no dia 7.4.2016, a Profa. Dra. Rita Laura Segato, membra da banca avaliadora, constatou os malefícios desse ideário dos profissionais de direito em relação à palavra e suas simbologias. Ao refletir sobre a pesquisa realizada por Alberto, que constatou um substancial e inesperado distanciamento havido entre as vítimas de violência doméstica e o sistema judicial a que estão submetidas, definiu o direito como a clausura das palavras. No âmbito da minha pesquisa, é possível refletir se esses impasses constatados no sistema judicial – sobretudo em razão das atividades exercidas por profissionais do direito – não são atribuídos, em alguma medida, ao que se produz e o que se reproduz no curso de direito no que tange à exaltação de linguagem que delimita *status*, espaços sociais e habilita apenas alguns indivíduos ao conhecimento do direito e de seus próprios direitos.

¹⁵⁷ A exceção da disciplina de Introdução ao Direito, que, via de regra, é ministrada por um professor-advogado (situação na qual me situo), as demais disciplinas do primeiro semestre, a exemplo da Introdução à Ciência,

fortemente assimilado entre os estudantes que as verdadeiras disciplinas do direito só seriam estudadas a partir do segundo semestre. Tudo aquilo que não compunha um conhecimento voltado às doutrinas clássicas e às normas jurídicas, entre leis e jurisprudência, facilmente ganhava o *status* de inservível, inaplicável ou, ao menos, acessório ao direito. Por outro lado, se havia a expectativa inicial de estudar logo o que era do direito, nos últimos semestres do curso, as expectativas acabavam sendo direcionadas ao estudo das matérias específicas, as chamadas especializantes, que serviriam, sobretudo, para a preparação da segunda fase do exame da OAB.

Quanto às demais disciplinas obrigatórias cursadas, registrou-se a predominância de aulas expositivas, alicerçadas em manuais e códigos, cujo conhecimento proporcionado se dirigia à compreensão de pensamentos cristalizados por doutrinadores clássicos – preferencialmente os filósofos europeus, de Roma à Alemanha – e nas infundáveis leis de vigência. Ainda que repete não ser um fator exclusivo para promover uma educação em direitos humanos, na instituição em que frequentei, a disciplina de direitos humanos não era, no período de 2001 a 2005, ofertada como disciplina obrigatória a todos os alunos, mas, tão somente, aqueles que optassem, no sétimo semestre, pela concentração em direito penal. Essas disciplinas especializantes se subdividiam em três grandes subgrupos: direito civil (a exemplo das disciplinas de direito autoral e direito da criança e do adolescente); direito penal (a exemplo das disciplinas de direitos humanos e criminologia) e direito do trabalho (a exemplo das disciplinas de direito previdenciário e direito sindical). A possibilidade de poder frequentar algumas disciplinas como estudante-ouvinte, além de ser pouco conhecida pelos estudantes, dependia da discricionariedade do professor da disciplina. Em realidade, a proximidade do exame da OAB, a pressão para preparar-se para uma profissão e, inclusive, os preparativos para a formatura acabavam por tomar grande parte da atenção dos estudantes numa miscelânea de sentimentos que variavam entre o alívio/satisfação pela conclusão do curso e a pressão/temor quanto ao que estava por vir.

Apesar de hoje ter condições de ponderar com mais atenção que o ensino jurídico que vivenciei em instituição privada se alicerçava numa *práxis* educativa que privilegia habilidades voltadas à atuação profissional e um conhecimento predominantemente

Sociologia, Ciência Política, Língua portuguesa, facilmente eram desprestigiadas por significativo número de estudantes visto que compreendidas como alheias ao conhecimento jurídico.

direcionado ao positivismo jurídico, é imprescindível ressaltar que alguns poucos professores pareciam destoar desse modelo homogeneizante de aprendizagem.

No primeiro semestre, tive a oportunidade de cursar a disciplina de iniciação à ciência. De acordo com a metodologia proposta, eram feitas leituras antecipadas sobre determinados filósofos e, a partir de perguntas elaboradas por grupos de estudantes, eram promovidos debates sobre pontos específicos dos estudos das ciências. Naquele contexto, apesar de não ser uma disciplina formalmente vinculada ao direito, foram proporcionados valiosos momentos de reflexão conjunta quanto às funções e aos elementos constitutivos do direito, bem como sobre a efetividade jurídica e o plano do *dever ser* como elemento central do direito. Curiosamente, foi na ocasião dessas aulas que foi possível conhecer alguns autores que questionavam os pilares do dogmatismo jurídico, tal como Boaventura de Sousa Santos¹⁵⁸ e suas reflexões sobre o direito em relação à ciência e ao poder. Não obstante não haver referência ao conteúdo do tema de direitos humanos, as aulas ensejavam, por outro lado, uma reflexão crítica constante sobre o devir do direito e seus postulados. Apesar de considerar imprescindível a formação crítica do estudante, o que ficou consolidado em minha memória é que essa reflexão crítica só seria retomada com o mesmo vigor no último ano do curso de direito, especificamente na disciplina de filosofia do direito, ocasião em que eram oportunizadas conversas em roda sobre variados temas, inclusive sobre o movimento do direito alternativo.

No último semestre do curso de direito, ao cursar a disciplina de direito da criança do adolescente, pude vivenciar momentos muito importantes em minha graduação, ocasião em que a temática dos direitos humanos não só foi apresentada em sua concepção teórico-

¹⁵⁸ Por apreciar bastante a abordagem crítica quanto ao direito, ganhei do professor o volume 1 do livro “A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência” de Boaventura de Souza Santos. Tive muita dificuldade para compreender suas reflexões e, depois de muita insistência, acabei deixando-o guardado em meu armário. Ao iniciar o presente mestrado, quase 15 anos depois, resolvi resgatá-lo para nova tentativa de leitura, percebendo que muitas das minhas inquietações encontrariam abrigo nas reflexões de Boaventura. Contudo, o retorno à leitura dessa específica obra de Boaventura não haveria de ser meu único estímulo para seguir em frente; na primeira página do livro, encontra-se a dedicatória do professor com os seguintes dizeres: “Há duas coisas essenciais na vida: o conhecimento e a liberdade. Não podemos estar completamente livres sem ter o conhecimento perfeito, nem podemos adquirir conhecimento perfeito sem que vivamos em condições de completa liberdade. Embora não vivamos nessa utopia, podemos estar livres o bastante para reconhecer como poderíamos agir a fim de abolir a coerção e nos colocar mais próximos da liberdade e do conhecimento. Espero que este livro lhe conduza também a este projeto: o de levar à autorreflexão e, ao refletir, perceber a forma de consciência ideologicamente falsa e imposta, e ao perceber, tornarmos sujeitos cômicos de nossa própria gênese, possibilitando a existência e a liberdade plena. Vislumbro um futuro de sucesso promissor e de grandes realizações prá você. 22.05.2001”.

normativa, mas, além disso, possibilitou uma reflexão crítica e vívida sobre a violência contra as crianças e a condição dos jovens brasileiros em conflito com a lei. Além das aulas expositivas sobre a disciplina, foi realizado um seminário sobre a violência infantil. Esse seminário foi direcionado a partir das experiências e vivências compartilhadas pelo professor enquanto defensor público do DF, atuando há época na vara da infância e juventude do TJDF. Nessa ocasião, por intermédio de imagens e vídeos com relatos de maus-tratos às crianças foi possível se conectar a uma realidade muito distinta daquela vivida pelos estudantes. Noutra ocasião, com a iniciativa do professor, fizemos uma visita ao antigo CAJE, que foi desativado em março de 2014. As inúmeras grades e os grandes cadeados que separavam os jovens que estudavam direito daqueles jovens que estavam em privação de liberdade, reclusos em pequenas celas a serem acomodadas por diversos adolescentes, ainda hoje, são lembrados por alguns colegas da turma¹⁵⁹.

Cinco anos após a conclusão do curso de direito, dei início a minha trajetória como professora. Iniciei o desafio de ministrar as disciplinas de “Ética e Legislação trabalhista e empresarial” e “Segurança do trabalho” em curso de tecnólogo em determinada instituição privada de ensino superior do DF ao mesmo tempo em que desempenhava a função de advogada associada em um escritório particular de advocacia. Foi um grande desafio ser professora porque, no curso de direito, não se ensina a ser professor. Também é possível afirmar que são escassos, quando não inexistem, estímulos para sê-lo. Além disso, a escolha por ser professor parece contrastar com a profissão que os cursos de direito conduzem seus estudantes.

Desde os primeiros momentos no curso de direito, pude perceber que, antes mesmo de haver um professor, existia sempre um juiz, um promotor ou um advogado. A partir de minha vivência como professora, observo, ainda hoje, cenário similar, na qual eu e meus colegas professores nos situamos. Se a prática profissional ainda é a meta preponderante do curso de direito, não parece haver hoje, nem pareciam existir naquela época, motivos pelas quais reivindicar que o próprio professor quisesse ser um professor antes de ser um juiz, um

¹⁵⁹ É interessante pontuar que essas duas experiências propostas pelo professor nos sensibilizaram sobremaneira naquele último semestre que nossa turma acabou organizando, independentemente da instituição superior, duas visitas às instituições de crianças, o Larzinho Chico Xavier e a Aldeia S.O.S., bem como possibilitou que a temática de nossa colação de grau fosse sobre os direitos da criança e dos jovens. Além da escolha da Dra. Zilda Arns Neumann para paraninfa de nossa turma, foi feito um documentário pelos estudantes sobre a situação de jovens moradores de rua nas entrequadradas de Brasília.

promotor ou um advogado. Questiono, então, se a ideia de não ser professor no ensino jurídico é reflexo do que se vive e se espelha nos curso de direito, já que tende a ser cultivada a impressão de que ser professor é apenas atividade secundária, garantidora de uma verba extra e de um *status* de professor universitário nas horas vagas¹⁶⁰. Ao tempo que, atualmente, questiono essa postura, não posso negar que foi nessa mesma toada que acabei iniciando minha trajetória como professora. É possível também que muitos de meus professores no curso de direito tenham reprisando esse mesmo modelo de seus professores e assim sucessivamente, num eterno ciclo de advogados-professores, promotores-professores e juízes-professores.

No ano seguinte, iniciei meus trabalhos como professora assistente no curso de direito de uma instituição privada de ensino superior cujo *campus* se localiza em Ceilândia-DF. Diferentemente de minha primeira experiência na docência, as aulas seriam voltadas exclusivamente para estudantes de direito. As disciplinas de direito civil – que acabei ministrando por um único semestre – e de introdução ao direito inauguraram o meu ingresso como professora assistente no curso de direito. Posteriormente, sobretudo em razão da afinidade e experiência profissional com o tema, comecei também a ministrar aulas de direito do trabalho para estudantes de sétimo semestre.

A ambientação com os estudantes em sala de aula, a nova condição de professor, a inexperiência para resolver eventuais conflitos com e entre estudantes e, sobretudo, o teste diário e ininterrupto de segurança dos conteúdos constituíram e, ainda constituem, grandes desafios¹⁶¹. Nos dois primeiros anos de docência no curso de direito, perpetuei fielmente um

¹⁶⁰ Ao passo que tece críticas quanto à docência destinada exclusivamente ao *status* de professor universitário, a antropóloga Gilda de Castro, em sua obra “Professor submisso, aluno-cliente”, identifica, por intermédio de estudo etnográfico, que alguns problemas no sistema educacional brasileiro, também em virtude da disseminação da cultura de depreciação da atividade docente, ensejam uma visão desprestigiada do professor por parte da população brasileira. Segundo a análise feita pela antropóloga, entre outros fatores, a performance oral e a vestimenta seriam elementos importantes para uma boa impressão e para a avaliação positiva do professor pelos estudantes.

¹⁶¹ Citando o professor espanhol Carlos Marcelo García, Laeda Bezerra Machado e outros autores pontuam que o início da docência é marcado por um choque de realidade, caracterizado como “o período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional e as condições de permanência deste profissional na docência, apesar de todas as agruras que vivencia.” (MACHADO, Laeda B.; et al., 2016, p. 98). Ainda sobre os desafios do professor iniciante, Machado e outros ressaltam que “a fase inicial diz respeito a um período de sobrevivência e de descoberta. A sobrevivência tem a ver, de acordo com autor, com o “choque de realidade”, decorrente dos primeiros embates com a complexidade e a imprevisibilidade, que caracterizam a sala de aula. O professor iniciante para sobreviver precisa superar os seguintes desafios: descompasso entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas; fragmentação do trabalho; dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula; falta de materiais didáticos; e dificuldades de relacionamento. As características de

modelo de aprendizagem no ensino jurídico que, hoje, suscito críticas e vislumbro a necessidade de mudança. Provavelmente, para obter mais segurança dos estudantes e causar boas primeiras impressões de competência profissional, parecia-me conveniente decorar um conjunto estratégico de leis e reprisá-las aos estudantes numa incansável busca pela performance de excelência. Soava necessário também mostrar-me uma advogada-professora em uma busca de uma maior credibilidade e *status*, já que os juízes-professores e promotores-professores parecem concentrar maior popularidade e seriedade dos estudantes que os próprios professores-professores.

Nesse contexto, não é forçoso concluir que também contribui para disseminar a demasiada valorização aos textos de lei num contexto viciante de positivismo jurídico, em que lhes apresentar o *Vade mecum* era um momento de *frisson* para todos. Para agradar a todos, estudantes e instituição privada, poderia fazer sentido aguçar o interesse dos estudantes quanto ao *status* de doutor. A proposta de implementar outros processos de aprendizagem acabavam sendo descartados em razão de extensos conteúdos programáticos, das obrigatórias avaliações escritas, que passaram a incluir também provas de recuperação e revisões de menção, devendo o conteúdo avaliado convergir-se ao exame da OAB e aos concursos públicos.

Provavelmente, a partir da conquista de uma maior segurança com os estudantes e em relação à matéria ministrada, de uma reflexão sobre os conteúdos que tanto repetia em sala de aula e, sobretudo, ao iniciar o meu próprio processo formativo no âmbito do mestrado, tenho refletido sobre a necessidade de se repensar a *práxis* nos cursos de direito, especialmente para uma formação além da técnico-profissional. Nesse sentido, entendo fundamental o estímulo de outras habilidades, conhecimentos e sentidos do estudante de direito, aptos a conscientizá-los de seus compromissos com a realidade brasileira de desigualdade social e, por isso, com os direitos humanos.

Ao tempo em que ocorre essa auto introjeção de que é necessário fazer mudanças no ensino jurídico e em sua aprendizagem, observando mais atentamente as dinâmicas vivenciadas em sala de aula, visualizo que há diversas oportunidades para refletir sobre o direito, suas missões precípuas e, sobretudo, sua correlação umbilical com os direitos

sobrevivência e descoberta caminham lado a lado, no período de entrada na carreira, período marcado por crises e dificuldades para os docentes (HUBERMAN, 1995)”(MACHADO, Laeda B.; et al., 2016, p. 101).

humanos. Tal como alguns de meus professores também o fizeram em suas disciplinas ministradas (Iniciação à ciência, direito da criança e do adolescente e filosofia do direito), seria possível uma atuação conjunta de estudantes, professores e de instituições de ensino superior, numa abordagem transversal e contínua entre as disciplinas, direcionando-se à formação da consciência crítica dos estudantes de direito sobre os grandes desafios sociais, econômicos e culturais do país e de comunidades.

Relembrando os momentos em que fui conduzida a diferentes reflexões, conhecimentos, sentidos e habilidades seja como estudante de direito, seja como professora em instituição privada de ensino, encontro motivação para reforçar neste projeto a ideia de que o curso de direito necessita contemplar outras vivências, experiências e sentidos, não sendo possível que esses momentos sejam apenas esporádicos e/ou setorizados em alguma ou outra disciplina. Especificamente no que tange aos direitos humanos é necessário ressaltar que essa temática não se limita apenas aos diversos conteúdos obrigatórios abordados no currículo do curso de direito, mas que deverá ser vívido e experimentado com vistas a se constituir um compromisso social entre estudantes e professores. Mais que isso: deverá ensejar uma meta de ação para todos, inclusive para os futuros profissionais da carreira jurídica.

O ensino jurídico deve ser compreendido como um momento de grande importância na vida do estudante de direito que, por possibilitar o germinar determinadas habilidades e conhecimentos jurídicos, modela indivíduos e cria realidades. Para a consolidação da educação em direitos humanos nos cursos de direito, é necessário que a realidade do estudante de direito não esteja desconectadas às realidades vividas por brasileiros que ainda vindicam o reconhecimento político, social e cultural como sujeitos de direitos. Apesar do curso de direito não ser o único momento e local para a germinação de uma cultura de direitos humanos¹⁶² entre os estudantes, acredito que é um momento valioso para fazer germinar uma maior gama de reflexões, perspectivas e ações como futuros profissionais do direito.

¹⁶² A respeito da cultura de direitos humanos, David Sánchez Rubio (2014, p. 128) pontua que "tem de se apostar numa noção sinestésica de direitos humanos que nos afaste da anestesia, na qual os cinco ou seis sentidos atuam simultaneamente, vinte e quatro horas por dia e em todo o lugar. São práticas que se desenvolvem diariamente, o tempo todo e em qualquer lugar, e não se reduzem a uma única dimensão normativa, filosófica ou institucional, nem tampouco a um momento histórico que lhes dá uma origem".

Em razão disso, a preocupação em relação à educação em direitos humanos na aprendizagem do ensino jurídico mostra-se relevante na medida em que se verifica a predominância da educação para treinamento do estudante de direito em detrimento de uma educação para formação do indivíduo. A partir da vivência como professora de instituição privada de ensino superior, observa-se que o positivismo jurídico, utilizado como fio condutor dos processos de aprendizagem dos cursos do direito, acaba ensejando a reprodução de perfis de estudantes pouco críticos e insuficientemente conectados à sociedade vez que engessados na observância das normas jurídicas positivadas. É a partir desse contexto que se poderia pressupor os reflexos negativos do positivismo jurídico em sua forma de que ensinar e aprender o direito, sobretudo os direitos humanos.

Noutras palavras, se a compreensão do direito se restringe a um conceito estritamente legalista, a *práxis* dogmática da aprendizagem do ensino jurídico acaba revelando seu próprio reflexo. Observa-se, ainda, que um número significativo de estudantes se mostra resistente à própria temática de direitos humanos. Acredito que a insuficiente compreensão do tema é consequência de um conteúdo e de metodologias pouco críticas, a partir de uma perspectiva estática e anestésica empregadas em sua abordagem. Esse possível desinteresse/rechaço pela temática dos direitos humanos poderia, inclusive, indicar uma marginalização entre alguns estudantes e de algumas disciplinas e áreas de concentração que são afetas ao tema. Além de observar que alguns estudantes de direito não parecem estar conscientes de que poderão promover mudanças na realidade social brasileira em prol dos direitos humanos, não tem sido incomum presenciar discursos em sentido contrastante aos direitos humanos, realidade essa que vem ganhando espaço dentro das salas de aula dos cursos de direito.