



Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Direito – FD

Tese de Doutorado

Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição

**“O QUE É DIREITO, PARA QUE SE POSSA ENSINÁ-LO?”
AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O DIREITO, O “ENSINO
JURÍDICO” E OS DIREITOS HUMANOS**

JOSÉ HUMBERTO DE GÓES JUNIOR

Brasília, 2015.

Universidade de Brasília – UnB

Faculdade de Direito – FD

Tese de Doutorado

Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição

**“O QUE É DIREITO, PARA QUE SE POSSA ENSINÁ-LO?”
AS PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS SOBRE O DIREITO, O “ENSINO
JURÍDICO” E OS DIREITOS HUMANOS**

JOSÉ HUMBERTO DE GÓES JUNIOR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito como pré-requisito à obtenção do título de Doutor em Direito.

Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição.

Linha de Pesquisa: Sistemas de Justiça, Direitos Humanos e Educação Jurídica.

Orientador: Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior

Co-orientadora: Profª. Dra. Rebecca Forattini Altino Machado Lemos Igreja

Brasília,
2015.

Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Direito –
FD Dissertação de Mestrado

“O que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”

As percepções dos sujeitos sobre o Direito, o “ensino jurídico” e os Direitos Humanos

José Humberto de Góes Junior

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Doutor em Direito.

Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição.

APROVADA POR:

Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Júnior.
(FD/UnB) (Presidente)

Profª. Dra. Bistra Stefanova Apostobva.
(FD/UnB) (Examinadora Interna - Titular)

Profª. Dra. Eneá de Stutz e Almeida.
(FD/UnB) (Examinadora Interna - Titular)

Prof. Dr. José Eduardo Elias Romão.
(IPEA) (Examinador Externo - Titular)

Prof. Dr. Gladstone Leonel da Silva Junior (FD/UCB)
(Examinador Externo - Titular)

Profª. Dra. Rebecca Forattini Altino Machado Lemos Igreja (CEPPAC/UnB

(Suplente)

Brasília, 25 de setembro de 2015.

A todas as pessoas oprimidas e exploradas do mundo, com quem me somo na luta por justiça e igualdade em todos os dias da vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a minha mãe, que embora não tenha podido estudar, não poupou esforços em trabalhar incansavelmente para formar a filha e os dois filhos. Com o fim dessa jornada, cumpro a promessa que fiz a mim mesmo quando compreendi a sua luta diária. Essa a única pessoa para quem me ajoelho.

Por não estar aqui, não posso dirigir o meu agradecimento, mas lembro ternamente do meu pai a quem devo algumas das experiências que constituíram o meu ser-estar-sendo.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Geraldo de Sousa Júnior, que acreditou no meu trabalho, aceitou o desafio de seguir junto e de lutar junto nessa caminhada, mais ainda quando se erigiram obstáculos quase intransponíveis.

À minha Co-Orientadora, Professora Rebecca Igreja pela sua valiosa contribuição em uma área que me era estrangeira e por me fazer acreditar que era possível lançar a velas e navegar por essa bonita e prazerosa aventura de viver a pesquisa empírica.

Aos amigos e amigas que sempre estiveram comigo, em toda a caminhada e que contribuíram com o apoio necessário para as transcrições de entrevistas e debates sobre os dados.

Aos estudantes, às estudantes, aos professores e às professoras que mantiveram interlocução, que me permitiram acompanhar suas trajetórias, participar de aulas, que se dispuseram a conversar, a participar das rodas de conversa, a buscar documentos para a tese e, mais ainda, que acreditaram em um processo de interlocução que nunca terminou, mesmo quando já não convivia com o seu cotidiano de formação em Direito.

Ao Programa de Pós-Graduação em Direito da UnB.

À Universidade Federal de Goiás pelo apoio para o cumprimento da pesquisa.

Às colegas e aos colegas da Universidade Federal de Goiás, em que trabalho, por me fazerem acreditarem com uma formação jurídica libertadora.

RESUMO

O presente trabalho está situado na temática “ensino jurídico”. Seu ponto de partida é a premissa de que uma investigação científica sobre formação em Direito demanda, de maneira intrínseca e imediata, debates sobre Direito, seus fundamentos, suas características e seu *ser*. Para tanto, retoma como pergunta de pesquisa a indagação inicial de Roberto Lyra Filho (“o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”). Com esta pergunta, lança-se ao contato empírico com as percepções dos sujeitos inseridos no “ensino jurídico” sobre Direito e sobre ensino e busca compreender como estes se influenciam mutuamente. A pesquisa empírica reúne o método de pesquisa construído por Paulo Freire e o método etnográfico utilizado pela Antropologia Interpretativa e tem como sede uma faculdade pública de Direito situada em uma universidade de médio porte, semelhante a maior parte aos cursos públicos Direito brasileiros. No ambiente pedagógico em que se dá a investigação, ocorre a participação em aulas, em provas, nas atividades de prática jurídica, em reuniões de órgãos colegiados do curso, em seminário, ademais da integração a ambientes de interação recreativa e política dos estudantes e das estudantes. Como instrumentos de pesquisa, são utilizados diálogos em profundidade com docentes e discentes, rodas de conversas com formação de painéis e interlocuções de pesquisa e extensão com estudantes locais. Além disso, para completar análises, são recolhidos documentos, entre estes resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade, fotografias, formulários, listas de docentes, provas disponíveis, entre outros. Como resultado da análise de todo material construído e coletado de pesquisa, surge a compreensão de que o “ensino jurídico” está baseado na “Pedagogia do Medo”, na “Pedagogia da Reprodução”, na “Pedagogia do Resultado” e na “Pedagogia da Resistência”. Além disso, emerge hegemonicamente o Direito como “ascensão social”, sendo esta relacionada a uma ideia de “sucesso profissional” na perspectiva de mercado.

Palavras-chave: “ensino jurídico” – percepções dos sujeitos sobre Direito e sobre “ensino” - “filosofia do concurso público” – condicionalidades da formação pública em Direito.

RESUMEN

Este trabajo de investigación está situado en el tema "enseñanza jurídica". Toma como punto de partida la premisa de que una investigación científica sobre formación en Derecho, demanda de manera intrínseca e inmediata, los debates sobre Derecho, sus fundamentos, sus características, su *ser*. Para ello, se utiliza de la pregunta de investigación que se hace Roberto Lyra Filho ("¿Qué es Derecho, para que se pueda enseñarlo?"). Con esta pregunta, se llega al contacto empírico con las percepciones de los sujetos inmersos en la "educación jurídica" sobre Derecho y sobre la enseñanza y trata de comprender cómo se influyen entre sí. La investigación empírica reúne el método de pesquisa construido por Paulo Freire y el método etnográfico utilizado por la Antropología Interpretativa con los cuáles accede a una facultad pública de Derecho que se encuentra en una universidad de tamaño medio, como la mayoría de los cursos públicos de Derecho brasileños. En el ambiente educativo en el que se da a la investigación, tiene lugar la participación en clases, en las pruebas, en las actividades prácticas de Derecho, en reuniones de los órganos colegiados del curso, en el seminario, además de la integración a ambientes de interacción recreativa y política estudiantil. Como herramientas de investigación, se utilizan los diálogos en profundidad con los profesores y estudiantes, conversaciones en grupo con construcción de paneles con participantes estudiantiles de grupos de investigación y de extensión en la Facultad. Para completar la investigación, se recogen documentos, entre ellos las resoluciones de la Junta de Educación, Investigación y Extensión de la Universidad, fotografías, formularios, listas de profesores y pruebas disponibles, entre otros. Como resultado del análisis de todo el material capturado en la investigación, se llega a la comprensión de que la "enseñanza jurídica" se basa en la "Pedagogía del Miedo", en la "Pedagogía de la Reproducción" en la "Pedagogía del Resultado" y, en la "Pedagogía de Resistencia". Además, emerge hegemónicamente el Derecho como "movilidad social", que se relaciona con una idea de "éxito profesional", en la perspectiva del mercado.

Palabras claves: "educación jurídica" - percepciones de los sujetos sobre Derecho y sobre la "enseñanza jurídica" - "filosofía del concurso público" - condicionalidades de la enseñanza pública en Derecho.

ABSTRACT

This Thesis is situated on the theme "juridical teaching". Its starting point is the premise that a scientific research background demands in Law, intrinsic and immediate's manner, debates about law, its foundations, its characteristics and its being. For this purpose, the Roberto Lyra Filho's initial question is resumed ("What is the law, so you can teach it?"). Through this question, it is used the empirical contact with the perceptions of subjects inserted in the "juridical teaching" about law and about teaching and tries to understand how they influence each other. Empirical research brings together the research method developed by Paulo Freire and the ethnographic method used by the Interpretive Anthropology. These are based in a public school of Law located in a medium-sized university, like most Brazilian public courses in Law. In the pedagogical environment in which occurs the research, there is a participation in classes, in evidence, in juridical practice activities, in meetings of collegiate institutions of the course, in seminary, in addition to the integration of recreational interaction environments and students' politics. As research tools, depth dialogues with teachers and students are used, as well as wheels conversations with training panels and research and extension dialogues with local students. Furthermore, to complete analyzes, documents are collected, among them resolutions of the Board of Education and University's Research and Extension, photographs, forms, lists of professors, tests and others. As an analysis result of all research materials developed and collected, it arises the understanding that the "juridical teaching" is based on "Pedagogy of Fear", "Pedagogy of Reproduction", "Pedagogy of Result" and "Pedagogy of Resistance". In addition, emerges in a hegemonic way the Law as "social ascension", which is related to an idea of "professional success" in the market perspective.

Keywords: "juridical teaching" - subjects' perceptions about Law and about "teaching" - "philosophy of public tender" - conditionality of public education in Law.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
CAPÍTULO I – CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	14
2.1 Caminhos percorridos e caminhos a percorrer – “o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”	14
2.2 A construção social do Direito e os Direitos Humanos – para entender os pontos de partida	24
2.3 “Tudo novo de novo/Vamos mergulhar do alto onde subimos” – Depois de des-pensar o Direito, des-pensar a pesquisa jurídica	43
2.4 “O mundo eu sei não esse lá. Por onde andar?” – caminhos e escolhas de pesquisa	58
2.5 Para que caminhar? – objetivos da pesquisa para evitar perder o rumo	81
2.6 Aparatos para um percurso de descobertas – instrumentos e pesquisa e análise de “dados”	84
2.5.1 Para caminhar, é preciso compreender o caminho - Plano de análise de “dados” coletados	106
2.6 Limites que definem o caminho e a caminhada – o marco teórico em que se situa o trabalho	108
CAPÍTULO II – O RETRATO DOS SUJEITOS PEDAGÓGICOS E A CONFIGURAÇÃO GERAL DE SEUS MODOS DE PENSAR SOBRE O DIREITO E SOBRE O “ENSINO JURÍDICO”	112
2.1 As configurações gerais dos discursos dos sujeitos pedagógicos	114
2.1.2 O perfil dos estudantes e das estudantes de Direito e de suas ideias	115
3.1.2 A participação de cotistas para a configuração geral das condições epistemológicas, metodológicas e políticas do curso e sua relação com as perspectivas do ensino superior brasileiro	144
CAPÍTULO III – O RETRATO DA PRÁTICA DE ENSINO: AS AULAS E SUAS QUATRO PEDAGOGIAS	158
3.1 As aulas – “Fala que eu te escuto”	158
3.1.1 Características e instrumentos	159
3.1.2 “Esse é o meu ‘mestrando’ e ele vai dar aulas para vocês”	210
3.1.3 Síntese das características das aulas	220
CAPÍTULO IV – O MODELO DE AVALIAÇÃO E A PEDAGOGIAS DO MEDO, DA REPRODUÇÃO E DO RESULTADO	222
4.1 A análise a partir da percepção estudantil	222
4.2 A análise a partir do ponto de vista e das práticas docentes	232
4.3 As provas pelas provas	270
CAPÍTULO V – A PRÁTICA JURÍDICA E SUA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO	302

5.1. A lógica do tribunal _____	307
5.2 A dependência quanto à defensoria pública _____	321
5.3 A falta de autonomia, o assistencialismo e a impossibilidade de criação de compromissos éticos _____	332
5.4 A dicotomia entre teoria e prática _____	353
CAPÍTULO VI – O ENSINO JURÍDICO E SUAS QUATRO PEDAGOGIAS _____	364
6.1 A “Pedagogia do Medo” _____	368
6.2 A “Pedagogia do Resultado” ou “Pedagogia da Indiferença” – bem-vindo ou bem-vinda à sala de espera _____	382
6.3. A “Pedagogia da Reprodução” _____	392
6.4 A “Pedagogia do Silenciamento” – a “democracia em ruínas” _____	407
CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	425
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	430

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho está situado na temática “ensino jurídico”. Seu ponto de partida é a premissa de que uma investigação científica sobre formação em Direito demanda, de maneira intrínseca e imediata, debates sobre Direito, seus fundamentos, suas características e seu *ser*. Para tanto, retoma como pergunta de pesquisa a indagação inicial de Roberto Lyra Filho (“o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”).

Com esta pergunta, lanço-me ao contato empírico com as percepções dos sujeitos inseridos no “ensino jurídico” sobre Direito e sobre ensino e busca compreender como estes se influenciam mutuamente. Para a pesquisa empírica, reuni o método de pesquisa construído por Paulo Freire e o método etnográfico utilizado pela Antropologia Interpretativa e escolhi como sede uma faculdade pública de Direito situada em uma universidade de médio porte, semelhante a maior parte aos cursos públicos Direito brasileiros. Seu nome será preservado porque compreendo que é a apenas o lugar que sedia a pesquisa. Os contornos do “ensino jurídico” vão além daquilo que se passa localmente.

No ambiente pedagógico em que se dá a investigação, promovi a participação em aulas, em provas, nas atividades de prática jurídica, em reuniões de órgãos colegiados do curso, em seminário. Ademais disso, integrei-me a ambientes de interação recreativa e política dos estudantes e das estudantes.

Como instrumentos de pesquisa, realizo diálogos em profundidade com docentes e discentes, rodas de conversas com formação de painéis e interlocuções de pesquisa e extensão com estudantes locais. Além disso, para completar análises, com apoio discente, recolho documentos, entre estes resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade, fotografias, formulários, listas de docentes, provas disponíveis, entre outros.

Como resultado da análise de todo material construído e coletado de pesquisa, trago a compreensão de que o “ensino jurídico” está baseado na “Pedagogia do Medo”, na “Pedagogia da Reprodução”, na “Pedagogia do Resultado” e na “Pedagogia da Resistência”. Além disso, emerge hegemonicamente como concepção de Direito o Direito como “ascensão social”, sendo esta relacionada a uma ideia de “sucesso profissional” na perspectiva de mercado.

Para explicitar as análises e as ideias que lanço, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro, introdutório, em descrevo as compreensões epistemológicas e os princípios gnosiológicos de que parto. O segundo, início do retrato das condições de

ensino, é uma tentativa de configurar a colocação dos sujeitos pedagógicos e alguns sentidos para suas percepções sobre Direito e sobre “ensino jurídico”. O terceiro, diretamente voltado para a construção de um retrato pedagógico, analiso o modelo de aulas e, seguidamente, nos demais, as provas e a prática jurídica. Por fim, nas considerações finais, aponto para os possíveis efeitos das características do pensamento e da metodologia empregada no “ensino jurídico” para os Direitos Humanos.

CAPÍTULO I – CAMINHOS E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

O primeiro capítulo do estudo está dividido em seis partes correspondentes aos pontos de partida teóricos que adoto sobre Direitos Humanos e sobre a pesquisa jurídica, bem como quanto ao problema, aos objetivos, às justificativas e à metodologia de trabalho que adoto com suas razões de escolha. A fim de proporcionar maior clareza quanto à pesquisa e às “ferramentas” que lhe são empregadas, algumas subdivisões são admitidas. Neste sentido, segmento a parte referente à metodologia para situar o campo, indicar o método de trabalho e seus instrumentos utilizados para a “coleta de dados” juntamente com as ferramentas empregadas para sua análise e organização, o marco teórico em que se delineia a investigação, promover as ressalvas necessárias sobre o alcance do trabalho, ademais de compreender os dilemas éticos da pesquisa e caracterizar os sujeitos com quem dialogo, os meus interlocutores no campo, entre estes, alguns que foram participando mais ativamente do processo de compreensão do que pensavam, de como viam e sentiam epistemológica e metodologicamente o curso de direito estudado e, ao mesmo tempo, foram qualificando a relação constituída para que as interpretações sempre compartilhadas fossem se tornando efetivamente plausíveis diante da realidade.

2.1 Caminhos percorridos e caminhos a percorrer – “o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”

Desde que me deparei com as disciplinas consideradas “técnicas” durante a Graduação no curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tive a sensação de que havia algo de errado na formação jurídica que me era proporcionada. Tentando observar com o modo de pensar que possuía, com os termos que utilizava para expressar preocupações tal como as concebia na época, é possível dizer que foram as contradições internas desse processo que me incentivaram a refletir sobre o “ensino jurídico¹”. Igualmente, motivou-me

¹Embora prefira chamar de educação jurídica, no presente estudo, acompanho a maior parte dos trabalhos escritos quanto ao termo utilizado, porque, com base em experiência pessoal, que pode ou não se configurar no campo, não sei se é possível chamar o que se faz nas Faculdades de Direito de “educação jurídica”. Em contato com o que compreendem Álvaro Vieira Pinto (1979) e Paulo Freire (1999; 1998; 2005; 2005) por educação, esta expressão indicaria uma formação capaz de reunir experiências cognitivas, o atuar para compreender o mundo, a

buscas outras quanto ao processo de aprendizagem a convivência com o paradoxo de ter um grupo minoritário de professores e professoras que, ao tempo que enfrentavam os nichos estabelecidos do “poder acadêmico periférico”² no departamento de Direito e esboçavam um modo de pensar crítico, por outro lado, semelhantes aos demais e às demais docentes do curso, pareciam presos a uma prática tradicional, pouco crítica, distante da realidade que a pesquisa e a extensão universitária poderiam indicar.

Mais leituras, diálogos com professores e professoras de outras áreas, disciplinas em outros departamentos, organização de seminários e congressos³ que me permitiam ouvir análises, conclusões de pesquisas, ainda que teóricas, relatos de extensão, entre outros, passam a fazer parte do cotidiano de buscas quanto ao “ensino jurídico”. Ampliam-se as

curiosidade que as transformações e as novas necessidades de intervenção vão gerando e a necessidade propagar os saberes que se produzem, ou seja, a extensão, a pesquisa e o ensino, em um processo que se dá no contato e a partir do contato com a realidade. Por isso, opto por utilizar a expressão “ensino jurídico” entre aspas todas as vezes que for preciso empregá-la.

²Considero que o curso de Direito da Universidade Federal de Sergipe em que realizei minha Graduação (1996-2000) expressava um “poder acadêmico periférico” em um duplo sentido, por desapegar-se de estudos, de pesquisas, que permitiam o aprofundamento teórico e a construção de novos valores, e, com efeito, pela incidência apenas local das ideias que se propagavam internamente a partir de relações de trânsito entre os modos de produção de poder local externo e interno. Mais claramente, por não possuir Programa de Pós-Graduação, ter apenas três professores e professoras com formação em Mestrado e um com Doutorado, não inseridos no universo de pesquisa, no desenvolvimento de novas ideias, na publicação de estudos, o Curso de Direito da UFS era um “consumidor” ou “importador” de concepções produzidas em universidades centrais no Brasil, sobretudo das regiões Sudeste e Sul. Sua influência no poder local se dava a partir de relações de pessoalidade estabelecidas pelo contato com a formação de integrantes das elites locais mesclado ao *status* de ser professor universitário federal, muitas vezes, reforçado pela origem e histórico sócio-familiar do professor ou professora na política e/ou no exercício, pessoal ou de parentes próximos, de cargos de carreira de Estado. O poder de “dizer” possuía vínculos externos ao espaço pedagógico que se refletiam internamente no modo como se organizavam as relações e a tomada de rumos do curso. Não era pela criação de autoridade acadêmica, pela solidez de pesquisa ou prestígio pelas ideias expressadas, embora este reconhecimento interno do campo nem sempre se baseie em construções teóricas. Lembrando Quijano (2005), Lander (2005) e Dussel (2005), se vivemos, dentro de um processo de colonização do saber, em um país de “saber-reflexo”, na UFS vivíamos um modo de “poder acadêmico” que estabelecia para a universidade a condição de propagadora do saber-reflexo-reflexo. Um saber que se difundia dos centros de poder econômico nacional para a periferia da produção jurídica reafirmando os modos de poder local e regional, porém sempre de acordo com o que se constituía como verdade a partir dos modos de pensar estabelecidos nos centros mundiais de elaboração cognitiva (Europa e Estados Unidos). O curso parecia fechado à produção de conhecimentos e compreensões críticas tinham mais dificuldade de acessar a sala de aula.

³No período de graduação, como membro do Centro Acadêmico Sílvia Romero e do Serviço de Auxílio Jurídico Universitário da Universidade Federal de Sergipe – SAJU/UFS, organizei o VII Seminário Nacional de Estudos Jurídicos, “10 anos da Constituição”, com a participação de José Joaquim Gomes Canotilho e de Carlos Ayres Britto, então professor da Universidade Federal de Sergipe; o VIII Seminário Nacional de Estudos Jurídicos, “Direito Processual Civil, Direito Processual Penal e Direito Alternativo”; a IV Semana de Cultura Jurídica, “Direito e poder”; o Encontro Regional Bahia, Sergipe e Alagoas de Estudantes de Direito de 1999; a V Semana do Serviço de Apoio Jurídico da Universidade Federal da Bahia – SAJU/UFBA – “Acesso à justiça e Direitos Humanos”; a V Semana de Cultura Jurídica, “Direito para todos ou Direito para poucos?”; o IX Seminário Nacional de Estudos Jurídicos e Semana Jurídica do Advogado, “Direitos da criança e do adolescente”, em parceria com a Ordem dos Advogados do Brasil/SE e com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; e, o II Encontro Nacional da Rede de Assessoria Jurídica Universitária – RENAJU. Em parceria do Centro Acadêmico Sílvia Romero com a Ordem dos Advogados do Brasil/SE, organizei a II Conferência Estadual dos Advogados Sergipanos; e, com a Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho da 20ª Região, o III Congresso Sergipano de Direito do Trabalho.

circunstâncias que me incentivam a refletir sobre o que e como poderia ser a formação em Direito, quais os obstáculos que precisavam ser enfrentados para que fosse mais prazeroso, mais sensível às causas sociais, como eu mesmo poderia construir alternativas, de modo que aquela formação jurídica estrita condicionasse o mínimo possível as minhas análises, a minha forma de pensar sobre o Direito, sua relação com acontecimentos sociais e com outras ciências.

A angústia quanto ao “ensino jurídico” aumentou ainda mais quando, por intermédio do Movimento Estudantil, pude ter contato com estudantes de todo o país que compartilhavam relatos e descontentamentos semelhantes aos que eu mesmo carregava. Começava a perceber que não era um problema localizado. As deficiências pareciam se generalizar entre as Faculdades de Direito de todo o Brasil, como também parecia ser grande a tentativa de pensar alternativas, principalmente por meio do trabalho de Extensão em Assessoria Jurídica Popular (AJUP), tal qual o Serviço de Auxílio Jurídico Universitário de Sergipe – SAJU/SE⁴, grupo dedicado a este tipo de atividade, que ajudei a criar em 1998.

⁴ Naquela época, o grupo do SAJU já tinha a compreensão de que os termos “serviço” e “auxílio” não eram adequados para expressar o trabalho de Assessoria Jurídica Universitária Popular. Não se fazia um serviço, porque não se acreditava na extensão como prestação de serviços. Não se “vendia” qualquer atividade ou agia mediante remuneração por parte da comunidade. Por dois motivos foi mantido o nome serviço. O primeiro, por não imaginar que alternativas tínhamos quanto às nomenclaturas. O segundo, por sermos um grupo que iniciava o trabalho e precisava se legitimar nos debates nacionais e locais sobre Assessoria Jurídica Universitária e “ensino jurídico”, adotamos a sigla já utilizada e difundida pelos SAJU’s das Universidades Federais do Rio Grande do Sul e da Bahia, criados, respectivamente, em 1950 e 1963, de acordo com o que noticiavam seus integrantes. Estes projetos, por outro lado, com uma discussão já avançada com vistas a superar o modelo de atividade exclusiva para o qual foram elaborados, qual seja, a prestação de serviços à comunidade com o atendimento e o acompanhamento de casos individuais no Poder Judiciário, mantinham uma dicotomia amplamente divulgada, entre a Assistência Jurídica e a Assessoria Jurídica, gerada a partir do texto “Assistência jurídica e realidade social: apontamentos para uma tipologia dos serviços legais”, de Celso Campilongo (1991). Por ainda não termos maturidade teórica para enfrentar essa discussão e, mesmo, de alguma forma, por não conseguirmos superar a dicotomia e a divisão interna, existentes em outros projetos, no âmbito de nosso fazer – havia pessoas que queriam se dedicar a ações judiciais como forma de aprendizagem e suprir a falta de estágios e havia pessoas que consideravam mais importante trabalhar conteúdos jurídicos por meio da educação popular de inspiração freireana – o grupo optou por não assumir nenhuma das expressões da dicotomia Assistência/Assessoria na denominação do projeto. Adotou o termo “auxílio” para compor a sigla SAJU. Hoje, acreditando que a Assessoria Jurídica Popular envolve a educação popular e a advocacia popular em Direitos Humanos, tenho a convicção de que a dicotomia é apenas aparente, pois, se dedicamos a nossa atividade às necessidades de movimentos sociais, veremos que o trabalho de educação popular não se separa do trabalho de advocacia popular voltada para as ações coletivas ou de alcance coletivo para estes mesmos movimentos sociais, comunidades ou grupos vulneráveis da sociedade que vivenciam historicamente processos de violação de direitos. A própria atuação junto ao Judiciário pode ser pedagógica para um grupo em vários aspectos de sua organização: auxiliar a entender os elementos conjunturais de sua ação reivindicatória também no Poder Judiciário; criar alternativas de mobilização; perceber os limites e as circunstâncias de poder em que está inserido; conhecer elementos técnicos de Direito que se difundem apenas entre profissionais do campo, entre outras (GÓES JUNIOR, 2010; 2014). Por outro lado, sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos, a atividade não deve ser inspirada pelo que o grupo deseja fazer, mas pelo que os movimentos sociais e comunidades, diante do que vivenciam na história, indicam como necessário, seja a educação popular seja a advocacia popular ou ambas ao mesmo tempo.

Por meio deste trabalho, tomei contato com os livros *Pedagogia do Oprimido* (1998) e *Pedagogia da Autonomia* (2005), de Paulo Freire, e me senti mais e mais motivado a conhecer outros escritos deste pensador brasileiro. Descobrir suas ideias, juntamente com textos e discussões propostas pelos então chamados “alternativistas”, um grupo heterogêneo de pesquisadores do Direito espalhados por todo o país que se devotava à construção de críticas ao conhecimento jurídico dominante, por conseguinte, ao formato de “ensino” que se propagava nas Faculdades de Direito brasileiras, aguçava a minha vontade de refletir sobre a formação jurídica. Agora, todavia, a preocupação estava em como construir maneiras de ensinar e aprender que permitissem repensar conceitos abstratos tão comumente utilizados em sala de aula, que, no diálogo com comunidades e com a realidade social, mostravam-se insuficientes para lidar com as complexidades do cotidiano, quando não tentavam enquadrar a realidade em seus moldes.

A preocupação era em como ter um curso em que realidade e teorias adotadas fossem compatíveis; em que os acontecimentos sociais, em lugar de serem rechaçados ou avaliados negativamente por não caberem nas abstrações conceituais, fossem estas mesmas reconstituídas a partir das contingências e complexidades sociais. Por exemplo, a partir do trabalho junto a comunidades, pude perceber que a expressão “democracia”, tal qual eu via em sala de aula, um regime de governo baseado em leis previamente organizadas, provenientes do Estado, um ente também submetido ao princípio da legalidade, coordenado por agentes eleitos periodicamente por meio do voto secreto, universal e livre, que, igualmente, respeitava a liberdade de expressão e de organização para fins pacíficos (BONAVIDES, 1999), não vigorava na prática, diante de uma realidade de miséria, negação direta e ausência de mecanismos de realização de direitos dos mais pobres, de criminalização da pobreza e dos movimentos sociais. Ao mesmo tempo, o contato com outras formas de participação por meio da luta por direitos e por justiça social que eu via sendo construídas pelo empenho de movimentos sociais e grupos organizados da sociedade (ocupações de terras e atuação em conselhos setoriais) me permitia ver que a democracia não podia ser uma abstração, mas uma práxis que se ampliava e se limitava na conjuntura político-social e histórica.

Estas circunstâncias eram o motor de minha curiosidade epistemológica (FREIRE, 2005) e me incentivavam a buscar explicações possíveis para perguntas que me angustiavam, que me provocavam no desempenho dos Projetos do SAJU-SE. Eram ainda a motivação para a conversa com professores e professoras de outros cursos, para o debate sobre questões que

impunham limites conceituais em sala de aula e em palestras, para que organizasse seminários e congressos sobre temas da realidade. Por outro lado, novas perguntas demandavam novas imersões em textos já conhecidos e a ampliação do meu universo de leitura.

Mais uma vez, essa busca colocava em confronto o “ensino” tal como se me apresentava e os princípios de educação que se incorporavam à análise da realidade com a qual tinha contato cotidianamente. Estar inserto e assumir esse universo de leitura, sobretudo do campo da educação na perspectiva freireana, aliada a conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, permitia, para além disso, construir outra forma de olhar, de perceber o mundo e as relações que se faziam por seu intermédio.

Por meio da Extensão e da pesquisa que esta exigia, a formação que me compunha e ia me compondo enquanto ser inserido no mundo com o mundo e com o outro se abria à criticização (FREIRE, 1998).

Ao pensar sobre ações de transformação que incluíam a Assessoria Jurídica Popular Universitária e a Advocacia Popular, fui percebendo que havia algo mais na obra de Paulo Freire, e isto se tornava mais nítido com os trabalhos que passei a desenvolver como Advogado Popular. Enquanto estudava mais mecanismos e aprimorava o que já conhecia como instrumentos para dialogar com o povo oprimido e explorado e, a partir de sua fala, entender as demandas populares, suas nuances, seus limites, descobria que, para além de uma teoria da educação, em que se refletia sobre o ato de conhecer com e a partir do outro excluído da história (FREIRE, 1998; DUSSEL, 2005), havia nisso, muito claramente, uma concepção de Direitos Humanos. Esta se espalhava na defesa intransigente da Justiça Social; na presença em seu pensamento de uma clara intencionalidade política ínsita à preocupação em tecer metodologicamente uma “pedagogia do oprimido” cujo fazer se dava a partir das demandas, das leituras de mundo e das necessidades de transformação explanadas pelas pessoas submetidas a distintas formas de opressão e da exploração econômica geradora de desigualdade e de violência. Isto é, do que nega o direito de ser e da capacidade que cada pessoa carrega sem si, segundo Freire, de “ser mais” (1998, 2005).

A “pedagogia do oprimido” de Paulo Freire me inspirava a pensar na existência de uma Teoria de Direitos Humanos em seu pensamento. Não me parecia uma Teoria abstrata de Direitos Humanos. Não indicava ser uma concepção para esses Direitos semelhante àquela que se cristaliza na modernidade liberal europeia, fundada em uma ética individualista, metafísica, que desconsidera a história e a historicidade das construções humanas para universalizar uma idealização normativa, normalizante e normatizante de termos como

liberdade, igualdade, dignidade, cidadania, democracia, Estado Democrático de Direito, segundo o que o ser humano é propriedade de si mesmo e, consciente disso, pode se apropriar individualmente de bens de uso comum (SANTOS, 2002; LANDER, 2005; FLORES, 2009; MARÉS, 2003). A curiosidade de entender como se concebiam, quais os elementos presentes, que sentidos, as teorias que embasavam os Direitos Humanos na obra do pensador brasileiro foi, portanto, o que passou a me mobilizar durante todo o Mestrado (2006-2008) em Ciências Jurídicas, área de concentração em Direitos Humanos, na Universidade Federal da Paraíba.

No meio do percurso de pesquisa, reencontrei o Direito Achado na Rua, corrente teórica produzida na Universidade de Brasília que havia conhecido durante a Graduação e me motivara a escolha pela Extensão e, depois, pela Advocacia Popular. Por meio de conversas realizadas com o professor José Geraldo de Sousa Júnior, fui incitado pela pergunta “o que é autonomia senão produzir Direito?” a retomar as leituras de “Introdução Crítica ao Direito”, do terceiro volume da série o Direito Achado na Rua, “Introdução Crítica ao Direito Agrário” e a conhecer mais profundamente a Teoria da Dialética Social do Direito produzida por Roberto Lyra Filho. No contato entre o “Direito do Oprimido” (1980), de Lyra Filho, e a “Pedagogia do Oprimido”, de Freire, percebi uma identidade teórica entre os pensadores. O Direito como práxis, que se produz na rua por ação de libertação das classes e grupos oprimidos e explorados, encontrava-se com a Pedagogia como práxis, que se produz na rua por ação de libertação das classes e grupos oprimidos e explorados.

Para produzir a dissertação que intitulei “da pedagogia do oprimido ao direito do oprimido: uma concepção de Direitos Humanos na obra de Paulo Freire, esse foi um tempo em que a curiosidade diretamente voltada para o “ensino jurídico” ficou em suspenso. Mas, com o resultado da pesquisa de Mestrado em que percebi que, para além de uma concepção de Direitos Humanos, havia uma concepção de Direito no pensamento freireano, fui impactado por uma pergunta: “o que falta para que essa concepção de Direito de que tanto você fala em sua dissertação seja adotada nas Faculdades de Direito?”⁵

Partindo do que denominava como um “curso conservador” para definir a formação jurídica, Kelly Pereira me provocou com perguntas diversas: “como se pensa o Direito nas Faculdades de Direito hoje?”; “há semelhanças com a concepção de Direito e de Educação que seu trabalho aponta?”; “se não há, qual o porquê disso?” e, por fim, me lançou

⁵ Este foi o resultado de uma conversa promovida já no final da dissertação. Minha interlocutora, Kelly Pereira, que acabara de finalizar uma dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, conhecedora da obra de Paulo Freire, depois de uma leitura atenta do meu trabalho, afirmava, tanto quanto o meu orientador, Narbal de Marsillac, ser um estudo interessante capaz de ser ampliado para uma tese de Doutorado. Para ela, contudo, o mais importante não era o que eu concluía. Era o que eu provocava.

a pergunta já citada acima, que nunca me saiu da cabeça desde quando finalizei o Mestrado: “o que falta para que essa concepção de Direito de que tanto você fala em sua dissertação seja adotada nas Faculdades de Direito?”.

Eu tinha respostas provisórias. Talvez, indicações possíveis para iniciar um novo processo de pesquisa que, no Doutorado, me traria de volta para a temática que me motivou durante toda a Graduação: o “ensino jurídico”. Agora, no entanto, diante das concepções de Educação em Paulo Freire e Lyra Filho, a minha preocupação era sobre o que faltava para que o “ensino jurídico” assumisse sua condição de “educação jurídica”, tendo em vista que na compreensão autêntica de Educação e de Direito, entrelaçando as ideias de Paulo Freire e de Lyra Filho, estava inevitavelmente uma relação com a libertação, com a Justiça Social, com a superação das opressões e explorações humanas a partir de uma formação diretamente vinculada à realidade e às lutas sociais.

Após conversas com a minha Co-Orientadora, Rebecca Igreja, e com Talita Rampin, pesquisadora do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), assumo como pergunta de pesquisa o problema com qual venho trabalhando há anos em construções de Projetos Político-Pedagógicos⁶, em projetos de Extensão, nos debates sobre “ensino jurídico” e sobre Extensão, sobre Assessoria Jurídica Popular e sobre a Pesquisa-Ação em Direito. A saber, “o que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”.

Esta é a pergunta utilizada por Roberto Lyra Filho para congregar em suas reflexões teóricas “ensino jurídico” e Direito, uma discussão epistemológica com uma discussão sobre prática de ensino, uma vez que pode ser equivocado discutir sobre este último sem perceber quais os pressupostos, os fundamentos, as compreensões que dão o esteio de suas ações no ambiente pedagógico.

Para o pensador brasileiro, estudar a formação jurídica impõe imediatamente observar o modo como está concebido o Direito no processo de ensino-aprendizagem, de modo que se possam entender os equívocos quanto a “objeto” e “metodologia”, conteúdo e forma, além de como esses elementos se vinculam e se condicionam dialeticamente um ao outro. Perceber a compreensão de Direito empregada é fundamental para analisar os instrumentos, os princípios, as finalidades pedagógicas do “ensino jurídico”, e, decerto, os

⁶ Tenho atuado desde o ano de 2010 junto a estudantes dos Cursos de Direito da Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Universidade de Brasília, e com estudantes, professores e professoras da Universidade Federal de Goiás, na formulação de Projetos Políticos Pedagógicos de curso. Para facilitar a participação, o diálogo e a reflexão coletiva, criei um método de trabalho baseado em perguntas-geradoras que atua como uma pesquisa do universo de compreensões ao tempo em que incita a pensar sobre o que se constata para planejar e promover o “ensino jurídico”.

efeitos deste para a realização da Justiça Social, ou seja, para a eliminação das desigualdades e da violência contra classes sociais subalternas e grupos oprimidos da sociedade constantes em relações de exploração e de opressão respectivamente⁷. Seria, portanto, inconsistente qualquer investigação com foco na formação jurídica deixar de observar uma questão anterior e fundamental: de que Direito se fala, de que compreensão de Direito se parte, como está pensado o Direito, como se produz, como se expressa, suas características, seus vínculos com a realidade e sua finalidade no bojo das relações sociais. Posteriormente, com a realização da pesquisa de campo, percebo que, para entender essas questões, é igualmente importante compreender quais as finalidades que se imprimem ao curso de Direito – para os professores e professoras, que tipo de profissional espera formar, e, para os estudantes e para as estudantes, quais expectativas possuem com a formação em Direito, se consideram que o curso contribui para alcançá-las e como isso se relaciona com as suas práticas no ambiente pedagógico. Esses novos elementos, percebidos no contato com os interlocutores e com as interlocutoras de pesquisa, durante a coleta de dados, se tornam basilares para a análise à miúdo dos condicionamentos do ensino jurídico e do modo como estes, nas entrelinhas, ajudam a compreender mais complexa e dinamicamente seus pressupostos, incluindo a concepção de Direito de que partem. Pois, oferecem a possibilidade de analisar conjuntamente o que se esboça em entrevistas com o que se apresenta como ações promovidas pelos sujeitos no campo de pesquisa. O contato com a realidade, de fato, me convence de que há uma circularidade entre pressupostos e práticas, sendo estas em alguns momentos mais capazes de indicar o que se pensa do que aquilo que me respondem em entrevistas as pessoas com quem dialogo no decorrer da investigação científica. Ademais de compreender que toda ação, todo comportamento, está eivado de formas de pensar, nas entrevistas, por mais que possam surgir contradições, paradoxos, há espaço para que a organização racional do pensamento travista aquilo que os sujeitos efetivamente pensam. Inseridas em seu cotidiano, por mais que a minha presença já seja uma forma de interferência na realidade compartilhada com os sujeitos, estes atuam de forma mais livre, sobremaneira, quando passo a ser menos notado ou, de certo modo para algumas pessoas, indiferente⁸.

⁷ Para Roberto Lyra Filho (1984), há uma separação entre o que chama de exploração e de opressão. O primeiro termo está intimamente relacionado às relações entre classes sociais e se vinculam na totalidade capital/trabalho, enquanto a oposição dialética opressor/oprimido é utilizada por Lyra Filho para significar, dentro da dualidade maior dominantes/dominados, a parcialidade das variadas oposições entre grupos que não se relacionam diretamente pelo modo de produção.

⁸ Falo que a presença passa a ser menos notada ou, para algumas pessoas, indiferente, porque não considero ter passado completamente despercebido. Houve até instantes em que discentes que não tinham participado da apresentação feita pelos professores de algumas disciplinas quando da minha chegada ao campo me confundiam

De volta ao problema central ao qual todas essas questões convergem, para responder a indagação inicial de Lyra Filho (“o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”), ademais de adotar a premissa de que uma investigação científica sobre formação em Direito demanda, de maneira intrínseca e imediata, conhecer o que se tem por Direito, seus fundamentos, suas características, seu *ser*, é preciso compreender os limites de possíveis respostas exclusivamente filosóficas a essa pergunta. Talvez, não seja suficiente para analisar e entender o que, de fato, acontece no âmbito do “ensino jurídico” aproximar-se desse problema apenas do ponto de vista teórico, abstrato e com o anseio generalizante. Nesse sentido, o presente trabalho busca o contato imediato com as noções de Direito e com as práticas de ensino para entender como estas se interimplicam mutuamente e se retroalimentam. Para tanto, lança-se empiricamente em busca das percepções dos sujeitos inseridos no processo pedagógico em Direito e tenta se acercar de forma complexa e total do que se apresenta como “ensino jurídico” a partir de uma experiência concreta. É a aproximação microscópica que permite concluir que a pergunta de pesquisa em uma única direção, isto é, “o que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”, não é capaz de apresentar conclusões precípuas, dinâmicas, sobre o escopo da pesquisa, qual seja, estudar o “ensino jurídico” a partir de como os sujeitos pedagógicos significam seus pressupostos e suas práticas. Em campo, entendo que é preciso incluir nessa pergunta a forma como estes vivenciam e vivificam os pressupostos em suas práticas de ensino-aprendizagem. Assim, se pode perceber não apenas o que é Direito para analisar e deduzir os efeitos do encadeamento lógico do elemento primeiro sobre o ensino, mas também é necessário entender os comportamentos dos sujeitos no ambiente pedagógico para conhecer, o sentido que dão ao ensino, bem assim, como significam, na concretude de suas práticas, o Direito.

Por ser uma pergunta dialética capaz de unir debate filosófico e realidade, esta, tanto pode conduzir a pesquisa do pressuposto à prática, como pode devolver a investigação científica à concretude do ensino-aprendizagem para entender como sujeitos concebem o Direito e o refazem conceitualmente de forma dinâmica ao realizá-lo, explícita e

com algum estudante que não conheciam. Mas, logo notavam algo diferente porque sempre estava observando, fazendo anotações, perguntando sobre coisas que para eles pareciam óbvias, sobre atitudes, perspectivas. Então, vinham conversar comigo para entender quem era eu, quais eram as minhas pretensões naquele lugar. Muitas dessas pessoas, quando sabiam que eu estava para fazer uma pesquisa sobre o ensino jurídico tendo aquele curso como campo de trabalho, passam a sentir necessidade de falar, de me buscar para transmitir alguma informação que consideravam relevante e poderia contribuir para a minha pesquisa e/ou viam em mim a possibilidade de denunciar, de manifestar sua insatisfação. Outras pessoas, no entanto, quando percebiam a minha presença, mesmo já depois de alguns meses em contato com o campo e há semanas frequentando as salas de aula, mudavam seu comportamento, evitavam falar, se mostravam desconfortáveis com a possibilidade de estarem sendo observadas.

implicitamente em suas ações no processo pedagógico. Por outro lado, uma vez lançada ao ambiente da Faculdade de Direito, abre espaço para compreender como concepções e formação se afetam mutuamente, bem assim como podem obstar a realização de Direitos Humanos. Afinal, o modo como se podem concretizar esses Direitos tem relação imediata com o complexo de elementos que se constroem no conjunto dos sujeitos e em cada pessoa com a formação jurídica, especialmente se o Direito é pensado como práxis. Seria o “Direito completo” – expressão utilizada por Lyra Filho em “Pesquisa em que Direito?” (1984) –, constituído em meio a polarizações que, na dialética dominação/libertação, enriquecem o padrão de justiça, com efeito, evidenciam a necessidade do respeito à diferença para a convivência entre pessoas e grupos e vão se produzindo em meio a tentativas e ações para suplantar as desigualdades de classe. Se na formação se propaga uma compreensão de Direito que descola o fenômeno jurídico de sua relação imanente com a Justiça Social, sendo, portanto, na visão de Lyra Filho (1980), equivocada, ademais, se na formação se dão práticas pedagógicas que se distanciam e, por conseguinte, distanciam os sujeitos da realidade e de análises complexas que os incite a significar, a sentir, a vivificar meios de alteração das condições sociais postas, igualmente distante será a possibilidade de realização de uma práxis transformadora do mundo e das relações que permita a existência livre de todos os seres e grupos da sociedade. Isto é, mais barreiras serão erigidas para a prática de Direitos Humanos, que inseparavelmente se identificam com a Justiça Social e com o próprio Direito.

Importante frisar, quando se fala em identidade entre Direito, Justiça Social, Direitos Humanos, melhor, quando se percebe essa relação constituída por Lyra Filho como liberdade, que não se está admitindo uma elaboração metafísica, *a priori*, ou uma ontologia abstrata e a-histórica. Ao contrário, fala-se de uma práxis que se confunde com o processo de libertação em que o *ser* do Direito é dialeticamente transformado à medida que as relações sociais vão se refazendo, constituindo novos parâmetros de justiça e vice-versa (1980; 2010). Portanto, para tomar de empréstimo uma expressão presente na filosofia da libertação de Paulo Freire, com que parece comungar Lyra Filho, o *ser* do Direito é um *ser-estar-sendo* (1998; 2005). Faz-se e se refaz em meio aos processos sociais de libertação, por isso, é uma concepção de Direito que está intimamente ligada ao que se pensa e como se materializam a Justiça Social e os Direitos Humanos.

É o que depreendo da relação entre o pensamento de Enrique Dussel, Roberto Lyra Filho e Paulo Freire. Ao mesclar ideias que estão esboçadas, respectivamente, para explicitar uma “Filosofia da Libertação”, um “Direito do Oprimido” e uma “Pedagogia do

Oprimido”, é possível perceber com maior acuidade essa relação filosófica de imanência entre Direito, Justiça Social e Direitos Humanos, em meio a uma práxis jurídico-jurígena, quero dizer, no processo de construção e materialização do Direito.

Para Lyra Filho, esse fazer complexo se identifica com o que chama de “positividade” (1980). Esta é uma categoria com a qual não trabalho diretamente por estabelecer, de alguma forma, no seu horizonte o contato entre Direito e norma, bem como entre a normatividade construída nos conflitos sociais para dizer o que é Direito e o Estado, em que aquela desagua ou pode aparecer por meio da produção legal. No entanto, a “positividade”, em diálogo com o que afirma Enrique Dussel (1977) sobre a legitimidade do Direito na sociedade baseado em um duplo critério de legitimidade, material e formal, respectivamente, a “produção, reprodução e desenvolvimento da vida” e o “debate público” sobre a capacidade de certas construções normativas alcançarem o primeiro propósito, permite devolver o Direito em Lyra Filho para o campo da eticidade, bem assim fazer uma ligação imediata com uma concepção de Direitos Humanos que passa ao largo do Estado, tal qual aquela que defendo existir no pensamento de Paulo Freire, conforme passo a explicar.

2.2 A construção social do Direito e os Direitos Humanos – para entender os pontos de partida

Para Enrique Dussel (1977), movidos pela necessidade de promover Justiça em suas relações cotidianas, os seres humanos empreendem o processo de construção de direitos. Ao mesmo tempo, semeiam novas ações reivindicatórias impulsionados pelas demandas surgidas no espaço social à medida que as conquistas vão dando novos sentidos aos velhos conteúdos normativos ou mesmo pela perspectiva que os novos direitos promovem ao que se poderia indicar historicamente como “vida social com dignidade”, segundo Rita Laura Segato (2006).

Neste sentido, imbricam-se Ética, Moral e Direito em processos sociais complexos em que este último se apresenta e se legitima como Direitos Humanos. Pois, têm sua origem na percepção da negação. São resultado da ação reivindicativa que se insurge da consciência compartilhada do não-direito, da situação de violência, ou seja, da ausência, do sufocamento ou do silenciamento da existência e das necessidades de certas pessoas ou

grupos, chamados por Dussel de “negados da história” (2007), ou, como no dizer de Lyra Filho (1980; 1984) e de Paulo Freire, (1998, 2005), dos explorados e exploradas e dos oprimidos e oprimidas.

A necessidade de suprimir ou de criar as condições para que a ausência de direitos constatada dê lugar a uma organização jurídica capaz de responder ao anseio de convivência dos diferentes em uma sociedade complexa, enseja o debate público por meio de que vão se percebendo, social e culturalmente, os marcos-limite da normatividade posta (DUSSEL, 1977; 2007; SEGATO, 2006). Nesta intrincada e complexa rede em que entram em conflito/diálogo distintas compreensões históricas do que se poderia denominar “justo”, põe-se à prova os esquemas referenciais compartilhados em torno do direito e de seus elementos de legitimação, de modo que concepções não-hegemônicas acerca de termos anteriormente utilizados ou do direito mesmo se apresentem para produzir, por um lado, novos significados éticos para a convivência social e, por outro, circunstâncias de realização de um viver coletivo incompatíveis com a violência, com a negação das complexas formas de manifestação da individualidade e da identidade (OLIVEIRA, 2004; LYRA FILHO, 1980; 1984).

Uma vez que a dialética sem síntese ideal do diálogo/conflito alcança essa consciência e cria mecanismos para superar condições inadequadas de existência social, bem assim, de produzir construções normativas sedimentadas no respeito e na coexistência das diferenças, novas faltas, são detectadas. Seja porque a conquista de direitos traz consigo novos conflitos e/ou porque produz novas carências de direitos e de instrumentos de efetivação (LYRA FILHO, 1980;1984).

Assim, os Direitos Humanos (ou o Direito legitimamente constituído) são a representação do anseio incessante de transformar a negação em direitos, em afirmação de uma vida com dignidade, por conseguinte, são o resultado não-definitivo de um processo igualmente impossível de finalização atravessado pelos grupos silenciados que, nele, assumem o seu direito de fala (FREIRE, 1998). Emanam a sua palavra, que representa uma práxis⁹ de insatisfação e a aspiração de suprimir tudo o que elimina a sua possibilidade de realizar a existência plena (DUSSEL, 1977; 2007). “(...) Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. (...) Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1998, p. 78). Em outras

⁹ Para Paulo Freire, no diálogo transformador do mundo, a palavra autêntica é a expressão de uma práxis, uma mescla indissociável e radical entre ação e reflexão, de modo que, quando falta a ação, mesmo que não totalmente, compromete-se a reflexão e vice-versa. Quando há sacrifício da ação, a palavra se descamba para verbalismo e, quando falta ação, a palavra se desnatura em ativismo (1998).

palavras, neste processo de construção da pronúncia, que é também uma luta, produzem concepções de liberdade não prejudicial aos demais historicamente conscientizada que desembocam no que, também historicamente, vai se concebendo como Justiça Social (LYRA FILHO, 2006).

Juntam-se, portanto, “sujeito” e “objeto” da ação e de nenhuma maneira, neste fazer complexo, se separam. No campo jurídico, essa distância não parece plausível. Primeiro, porque, dialeticamente, o Direito só faz sentido em sociedade, como elemento que cria a sociedade enquanto é criado por ela; enquanto se faz e se transforma nas relações humanas que são elas mesmas recriadas na relação com o Direito. Segundo, por que inseridos no contexto de busca por respeito às diferenças, “sujeito” e “objeto” se produzem mutuamente e se confundem com essa busca. Em outras palavras, ao existenciar a reivindicação por respeito à diferença, o sujeito o faz vivenciando compreensões de dignidade que tomam sentido enquanto, igualmente, dão significado ao processo de reivindicação e do sujeito mesmo que dele participa. É na relação “eu”, “outro” e “mundo”, não sendo este apenas o cenário em que tudo acontece, que as três partes intrincadas do processo se constituem e se transformam reciprocamente, pois (com a permissão para um trocadilho), “eu” me transformo enquanto vou, no encontro com o “outro”, transformando o mundo que “me” transforma e transforma o “outro” e vai sendo transformado por “mim” e pelo “outro”.

Dito de outra forma, em interação, as pessoas transformam o “mundo” sendo transformadas umas pelas outras e por este, ou, invertendo o ponto de partida, o mundo transforma as pessoas enquanto é transformado pela ação que delas emana mas que delas não se separa porque, de igual modo, as constitui. Ainda, na tentativa de aclarar, as pessoas, em conjunto, se transformam e transformam o mundo enquanto são transformadas pelo mundo que transformam enquanto vão transformando e se transformando¹⁰.

Enquanto seres da experiência, os seres humanos constatarem, significam e se deixam significar. Em existência, as pessoas percebem, dão um sentido ao existir e compreendem a finitude da vida. Por conseguinte, descobrem os limites da potência individual para seguir vivendo e, constatando a incompletude, a inconclusão, o inacabamento que os tornam vulneráveis, buscam no outro e no mundo as condições de complementaridade necessárias para a preservação da vida (DUSSEL, 1977). Sob outro aspecto, concebem-se

¹⁰ Também por essa razão que não se pode observar a pergunta de pesquisa apenas partindo da pergunta o que é direito para entender as nuances das práticas de ensino. O contrário é igualmente necessário para, observando as práticas, entender o que concretamente se concebe, se propaga e se transforma como Direito, podendo mesmo gerar entendimentos mais complexos colocando em confronto pressupostos abstratamente adotados e aqueles que se revelam na concretude das ações e das falas inseridas no cotidiano do “ensino jurídico”.

como seres da cultura e, com isso, passam a refletir e sistematizar, de algum modo, os saberes-resultado da experiência movida pelo desejo de viver e de seguir vivendo, e, nesse processo de descoberta do “eu”, do “mundo” e do “outro”, interimplicados no objetivo de realização/manutenção intersubjetiva da existência humana, as pessoas percebem os padrões de comportamento, os esquemas referenciais, que vão se estabelecendo, por compartilhamento e/ou por imposição, na sociedade (FREIRE, 1999; SEGATO, 2006).

O (re)conhecimento das tradições, dos traços da cultura e dos reflexos que espraiam nos *standards* comportamentais, a seu turno, permite colocar em debate estes mesmos esquemas referenciais, compreender os limites que estes impõem à promoção de “mais vida” para, em contrapartida, produzir o impulso necessário à constante transformação de tudo o que se opõem ao “desejo de viver” (SEGATO, 2006). É a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana concreta o critério ético-material que, em diálogo/conflito realizado no espaço intersubjetivo (critério formal de validade), criam normas, microssistemas, instituições e permitem, através delas, que vá se dando a constante ação por direitos, por supressão das carências e negação, sobretudo da condição de ser de cada um e de cada uma (DUSSEL, 1977; 2007).

Nesse sentido, o Direito, assumindo-se como Direitos Humanos, é o resultado da discordância e das aspirações constituídas em face da introjeção social de concepções particulares e/ou de fundamentalismos (incluindo-se a normatividade) decorrentes de certa visão de mundo que se generaliza pelo impedimento à participação e pela violência do silenciamento das demandas provenientes de grupos vulneráveis da sociedade. No dizer de Rita Laura Segato (2006), o Direito se legitima como Direitos Humanos quando tenta destituir a violência que “não só se confunde com a própria cultura e se torna inseparável da auto-imagem pela qual a identidade se solidifica, como também tem um papel crucial na reprodução material do grupo” (p. 210). Quando, em lugar disso, tenta realizar a coexistência de distintas “possibilidades de ser” e de “estar-no-mundo” (FREIRE, 2005), também por meio da normatividade.

Em outras palavras, é no espaço intersubjetivo da sociedade, que, ante a responsabilidade de produzir, reproduzir e desenvolver a vida concreta, os elementos deônticos são expostos ao julgamento de legitimidade de suas prescrições, são testados quanto à factibilidade, à sua justeza ao dever de existir fazendo-existir e à sua capacidade de realizar, na complexidade das relações, o respeito à diferença e a superação de formas opressoras e

exploratórias de vida, bem como os condicionamentos¹¹ que as mantêm em voga (DUSSEL, 1977). Nesse mesmo processo, revelam-se ausências, silenciamentos e se constituem as insatisfações que impulsionam as ações por direitos e as transformações da ordem posta, abrindo espaço para novos construtos jurídicos (LYRA FILHO, 2006). Pois, como afirma Rita Laura Segato, “os direitos desdobram-se e transformam-se porque um impulso de insatisfação crítica os mobiliza. Esse impulso age, em maior ou menor medida, entre membros de qualquer sociedade” (2006, p.225).

Partindo dessas premissas sobre como surge o Direito, é possível perceber como no diálogo com o mundo, nas ações cotidianas de reivindicação, os Direitos Humanos vão tomando formas diversas daquelas que se hegemonizam no discurso liberal ou liberalista por meio do positivismo, que deforma esses direitos em abstrações, apriorismos, na compreensão de que sua conquista se encerra com a sua inscrição no mundo da normatividade, seja das Convenções e das Declarações Internacionais seja das Constituições e/ou das Leis Infraconstitucionais, cabendo ao sujeito apenas o papel de hermeneuta das disposições. Em outras palavras, ao estabelecer o molde da vida cotidiana em normas, o liberalismo entrecortado em sua materialização pelo positivismo parece esvanecer o sujeito ético-político, o sujeito de transformação, de que tratarei mais abaixo, para dar lugar ao hermeneuta, ao sujeito-assujeitado de textos de lei.

Para des-pensar, utilizando uma expressão que Boaventura de Sousa Santos (2001) retira da tarefa filosófica que atribui Immanuel Wallerstein ao defender a necessidade de des-pensar as ciências sociais para entender o sistema-mundo¹² moderno capitalista, ou,

¹¹ Tenho como principais entre os condicionamentos que sustentam as relações sociais opressoras e exploratórias a concentração de capital e os valores que justificam e decorrem da propriedade privada sobre bens de uso comum, como a terra, o ar e a água, da transformação dos seres em mercadoria e da sobreposição dos interesses econômicos à produção, reprodução e desenvolvimento da vida concreta. Dessa interação, surgem paradigmas sob que se constituem e se propagam formas de pensar capazes de limitar ou impedir, ainda que temporariamente, as transformações necessárias à superação da opressão e da exploração (MARX, ENGELS, 2007).

¹² A categoria teórica “sistema-mundo” de Wallerstein é visível nas teorias pós ou decoloniais para entender a importância que toma a Europa com o deslocamento do centro do comércio mundial para o oceano Atlântico. Considerando o “sistema-mundo” uma metáfora moderna que, embora não deixe de observar o colonialismo, é constituída a partir do próprio imaginário geopolítico europeu de dominação, Walter Mignolo (2005) defende que a ideia de “sistema-mundo” ganha outra conotação quando nela Aníbal Quijano faz surgir a colonialidade do poder e ele mesmo traz a discussão sobre a diferença colonial para a emergência do imaginário conflitivo criado no misto de dominação colonial e resistência à colonização. Para Mignolo, somente após escrever com Quijano (“Americanity as a Concept, or the Americas in the Modern World-System”), Wallerstein incorpora em sua metáfora “sistema-mundo” que a colonialidade do poder foi e continua sendo uma estratégia moderna para a autodefinição e expansão da Europa e do capitalismo. Este é, segundo Mignolo, um fenômeno exclusivamente europeu que, com a colonização do poder, todo o mundo participa, mas assumindo papéis políticos distintos, na diferença colonial. A partir de então, Wallerstein, que adotava um perfil meramente econômico a sua metáfora “sistema-mundo moderno”, passa a inserir a ideia de “geocultura”, que representa a imagem ideológica que se hegemoniza e se expande como universal após a Revolução Francesa e, mais ainda, com a ascensão de França,

como afirma Joaquín Herrera Flores, para (re)inventar os Direitos Humanos, considero elementar trazer para o presente trabalho o que concebo como uma concepção para esses direitos no pensamento de Paulo Freire. Além de se ligar às ideias de Lyra Filho por um eixo propulsor semelhante, a perspectiva de libertação trazida pela Teologia e pela Filosofia da Libertação, por conseguinte, não a ideia de liberdade pura e simples, abstrata e acabada, pensar os Direitos Humanos em Paulo Freire é dar vazão a uma forma de constituição de pensamento a partir de uma práxis educacional diretamente inserida no contexto de luta por direitos. É permitir ter contato com uma concepção que se apresenta por meio de uma Teoria do Conhecimento a serviço e se elabora, dialético-dialogicamente¹³, na ação de transformação social com os sujeitos desse processo¹⁴.

Estas concepções estão na mesma direção do que proponho para o presente trabalho, pensar sobre “ensino jurídico”, ou seja, refletir sobre uma formação em Direito ao tempo em que estudo se é possível organizar uma formação para o Direito a partir de como os protagonistas do processo pedagógico estabelecido compreendem o fenômeno jurídico e sobre como esta percepção de Direito, no âmbito do ensino, influencia na realização de Direitos Humanos. De como, partindo da concepção esboçada por estudantes, professores e professoras, estes percebem o fenômeno jurídico em sociedade e qual a capacidade que está compreensão tem de inserir os sujeitos desse processo em uma práxis transformadora.

Inglaterra e Alemanha. Já Santiago Castro-Gómez (2005) entende que o conceito de “sistema-mundo” deve ampliar a genealogia do saber-poder de Michel Foucault para as “macroestruturas de longa duração”, pensadas por Braudel e Wallerstein, de modo que se perceba a “invenção do outro” como parte de um projeto geopolítico da Europa. De maneira semelhante, Enrique Dussel (1994; 2002; 2005), preocupado em perceber que a Europa como tal surge no e a partir do processo de colonização, também se detém no propósito de analisar como se dá, por meio do deslocamento do “sistema-mundo” indo-chinês para o “sistema-mundo” europeu, centrado no circuito comercial do oceano Atlântico, a negação do outro que vivia nas terras do que se convencionou chamar de “América” ou, percebendo a diferença entre o sul e o norte, de “América Latina”. Complementando essas ideias, considero importante ainda perceber que esse processo de exclusão com participação no sistema se dá antes mesmo de se conceber a América Latina como tal, pois, como afirma Arturo Escobar (1993), embora houvesse reflexões sobre o objeto América, que ajudava mesmo os Europeus a se pensarem a si próprios, até o século XIX, não se descrevia a América Latina dessa forma. Além disso, a negação do outro não se dá apenas por meio da violência aos povos que neste continente habitavam, mas também de outros que para esse território foram transportados com vistas ao êxito da empresa colonialista, como os negros africanos e, de certa forma, os mestiços que nasciam na América Portuguesa, Espanhola, depois, Latina.

¹³ Digo que é uma teoria dialético-dialogica porque tem como premissas, mas também como meio e ponto de partida, o diálogo, a denúncia e o anúncio. O diálogo, como forma de encontro em que os sujeitos criam, uns com os outros, os mecanismos para perceber e transformar o mundo, bem como para que nele possam conviver e se respeitar mutuamente. A denúncia e o anúncio se dão enquanto em conjunto percebem a negação do direito de ser, a violência, e constroem, também conjuntamente, a utopia capaz de criar alternativas, de anunciar um mundo sem injustiças e de colocá-lo como horizonte das ações transformadoras.

¹⁴ Segundo Dussel (2002, p. 443), Paulo Freire se inspira em Hegel, Merleau-Ponty, Sartre, Marcel, Mounier, Jaspers, Marx, Lukács, Freud e outros muitos para criar uma teoria e uma prática que, tomando como base a realidade dos oprimidos e oprimidas do Nordeste brasileiro e da América Latina, está baseada na práxis de formação e de transformação de uma consciência ético-crítica produzida pelos sujeitos em libertação.

Neste aspecto, embora algumas teorias partam da ideia de que o foco da ação por Direitos Humanos precisa estar na construção de mecanismos de implementação¹⁵, sem espaço para debates acerca de fundamentos de validade desses direitos (BOBBIO, 1992), entendo não ser possível discutir mecanismos de materialização de Direitos Humanos sem o debate público de concepções, bem como sem a análise e possível revisão de fundamentos axiológicos e epistemológicos construídas com base na realidade e no tempo vivenciados historicamente pelos sujeitos.

Especificamente na obra de Paulo Freire, preocupado com a libertação dos povos oprimidos do planeta ou dos “condenados da terra” – expressão que toma de empréstimo de Frantz Fanon (2001) –, não apenas fica evidente a existência de formas diversas de se conceber e de se realizar, como se elabora e se propaga uma nova epistemologia capaz de dar contornos diversos para esses direitos. Ao invés de concebê-los simplesmente, como se estivessem situados em um lugar exclusivo (os Tratados Internacionais) e, por seu caráter absoluto, possuísem uma hermenêutica única e inquestionável, a perspectiva freireana, ancorada na práxis dos movimentos sociais latino-americanos¹⁶, que, por sua vez, criam uma ética da libertação latino-americana, parece emanar uma (re)invenção dos Direitos Humanos. Seriam estes, por um lado, um fim, baseado em um critério ético-material, que é permitir a cada ser humano “ser-mais”, superar as opressões e explorações a que esteja submetido – ou alcançar o “inédito viável”. Por outro lado, é um meio que se revela no diálogo/conflito como procedimento que confere legitimidade à normatividade posta, que identifica Direito com Justiça Social.

¹⁵ Como já afirmei anteriormente (2008), talvez seja possível concordar que não se discuta conceito e fundamento por não se perceber ou estar-se comprometido com o que abriga, em termos epistemológicos, uma postura científica de caráter local, dotada de suposta universalidade, demonstrativa, formalista, inapropriados para o tema. Porém, é a discussão de noções e de argumentos de sustentação, como afirma Sousa Santos (2006), que podem auxiliar na construção de entendimentos emancipatórios, mais abrangentes, dos Direitos Humanos, bem assim de suas circunstâncias de aplicabilidade.

O diálogo e a dialética imprimem aos Direitos Humanos não apenas a qualidade de construção coletiva, mas a de realização coletiva na qual se inscreve a diversidade/pluralidade. Afinal, não se pode pôr em prática algo que não se pode recriar, por meio de debate, coletivamente. Seria viciado e contraditório implementar estruturas que guardam compreensões fixas, por conseguinte, negam a diferença, ao mesmo tempo que se dizem insurgência contra a desigualdade, em favor da emancipação social (DUSSEL, 2008; 1994).

À medida que se discutem os direitos humanos, desde a sua noção até os argumentos de manutenção, criam-se responsabilidades coletivas e individuais quanto à sua prática e, mais ainda, torna-se factível conhecer as condições de implemento desses direitos, inerentes ao próprio modo como são compreendidos e motivados (GÓES JÚNIOR, 2008).

¹⁶ São as práticas dos movimentos sociais, sobretudo, aquelas intensificadas, em todo o mundo, especialmente na América Latina e no Brasil, a partir da segunda metade do século XX, com fulcro nas ideias marxistas de emancipação, libertação e ruptura com o sistema de coisas vigente em favor do construído de uma realidade sem opressão, no decorrer do processo de tomada de consciência (FREIRE, 1998) e de disputa pela hegemonia da sociedade (BERTINOTTI, 2005; SEMERARO, 1999), que iniciam os câmbios na organização do Estado e do direito vigentes (SOUSA SANTOS, 2002; DUSSEL, 2007).

Em outras palavras, os Direitos Humanos são fruto e são em si um processo. Nunca estarão prontos e acabados porque são decorrentes e mobilizadores de uma práxis de libertação como “ato constante que relaciona os sujeitos entre si em comunidade transformadora da realidade que produz os oprimidos” (DUSSEL, 2002, p. 443). Por isso, Paulo Freire não trata desses direitos no âmbito da racionalidade instrumental fundada na busca da absoluta verdade ou como sinônimo de manifestação inquestionável cuja certeza e segurança de cumprimento e continuidade residem no caráter imutável que o fenômeno jurídico, na visão positivista, assume no tempo e no espaço.

Da mesma forma que não situa os Direitos Humanos em um lugar exclusivo, também não os confunde com os documentos e/ou as declarações que, estruturados sob o manto de uma racionalidade indolente (SOUSA SANTOS, 2001), a) transformam a historicidade em abstração e esta em expressões axiomáticas que parecem se isolar do fazer político-emancipatório cotidiano dos sujeitos; b) adotam concepções naturalistas, fixistas de liberdade, de igualdade e de dignidade, que têm na abstração, no individualismo atomista e na compreensão de matriz liberal e eurocêntrica do Direito o meio para se manter no tempo como formato político-filosófico hegemônico; c) confundem a história da humanidade com a história do ocidente setentrional; d) ao considerarem os modos de interpretar norte-americano e, sobremaneira, o europeu, como única hermenêutica possível dos valores, em tese, compartilhados pela humanidade, desconsideram a história e a vivência de povos não-ocidentais e não-hegemônicos; e, e) pressupõem a uniformidade de culturas e de modos de conhecer os Direitos Humanos como seu mecanismo de realização (DUSSEL, 1994; 2007; SOUSA SANTOS, 2002; 2003; 2006; LANDER, 2005; QUIJANO, 2005).

A filosofia política de matriz latino-americana crítica, presente no pensamento freireano, não admite ideias cristalizadas e abstratas ou defende imposição de conteúdos e/ou formulações *a priori* distantes das necessidades humanas e da realidade vivida em dado lugar por determinada comunidade. Ao contrário, apresenta uma epistemologia capaz de oferecer entendimento mais complexo de Direitos Humanos, que os ensejam como fator e resultado de ações cotidianas em defesa da Justiça Social e os integram a um projeto ético-político de sociedade que vai se formando na medida mesma de sua realização.

Em diálogo com o que Enrique Dussel chama de “Ética da Libertação” (1977, 2002; 2005; 2007); com o que Boaventura de Sousa Santos denomina “Conhecimento prudente para uma vida decente” (2001) a partir da reinvenção da teoria crítica e da emancipação social (2007); e com o que Joaquín Herrera Flores indica como elementos de

uma nova universalidade cujo parâmetro é o acesso igualitário de todos e todas a bens materiais e imateriais que garantam uma vida com dignidade (2009), Paulo Freire funda a sua “ética da solidariedade aos despossuídos” (POLLI, 2005) nos princípios da reciprocidade e do respeito à alteridade, bem como na relação direta entre o conhecimento e seus efeitos, buscando saberes que, embora objetivos, porque têm um método, estão situados no campo da eticidade, guardam relação com a promoção da dignidade humana, com a não-opressão, com a não-exploração, com a não-violação de direitos, sem espaço para dicotomias entre ser humano e natureza (FREIRE, 2005). Ao mesmo tempo, esta epistemologia freireana não admite compreender Direitos Humanos previamente à práxis de reivindicação. Sua concepção de Direitos Humanos se produz na e da relação humana com o mundo e no mundo, como resultado nunca definitivo da complexidade do processo em que o ser humano se faz livre ao se reconhecer na condição de outro negado e se assume como sujeito de direitos¹⁷. Pois, é em libertação que surge o impulso de realizar necessidades materiais e de promover a igualdade; que se criam os meios para que os oprimidos possam superar a dominação econômica, cultural e política decorrentes da exploração capitalista (FREIRE, 1998; 2005).

Há que se perceber que este processo se constitui do sujeito e constitui o sujeito. Para Rita Laura Segato, o “sujeito ético” ou seja, “o ser em movimento, aberto ao futuro e à transformação, o ser exigido por uma vontade infatigável de transmutar valores e minar certezas, o ser que duvida e suspeita” (2006, p. 224).

Em todo caso, este se encontra em ampla conexão com o que para Paulo Freire é o “sujeito ético-político”, isto é, “o próprio oprimido quando, pela consciência crítica, se volta reflexivamente sobre si mesmo e, descobrindo-se oprimido no sistema, emerge como sujeito histórico” (DUSSEL, 2002, p. 440). É o sujeito histórico ou o cidadão ou a cidadã autenticamente inserido ou inserida em um processo de emancipação social, que, pelo e no diálogo/conflito, constitui as possibilidades de eliminar a dominação que se sustenta pela violência, pela negação do direito de ser.

Assim concluo dos seguintes comentários de Padilha sobre a dedicatória que Paulo Freire faz em *Pedagogia do oprimido*:

Não por acaso, o livro mais conhecido de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, que foi manuscrito em português no ano de 1968, é dedicado “aos esfarrapados do

¹⁷ Para Enrique Dussel (2007), à semelhança do que afirma Paulo Freire, no impulso de conservar a vida [“vontade-de-vida”], os oprimidos e excluídos, ao tomarem consciência crítica da situação em que se encontram, provocam a dissidência ao consenso hegemônico, com efeito, geram uma crise de legitimidade do poder capaz de refazer as estruturas do campo político e torná-las sempre e cada vez mais próximas do que se pretende por Justiça Social. Isto é a promoção da vida de todos em abundância.

mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (1987:23).

Foi pensando nos oprimidos que Freire escreveu seu famoso ensaio, como uma forma de, por meio da educação, caminhar com eles rumo à construção de uma teoria que pudesse fundamentar e ajudar a refletir a sua própria ação libertadora. Libertação das injustiças históricas, econômicas, políticas e sociais, cuja superação passaria necessariamente pela educação entendida como “prática da liberdade” e considerada em sua radicalidade criadora. Criação significando ousadia coletiva, ação corajosa e transformadora, que se coloca contra qualquer obstáculo à emancipação dos homens ou, se preferirmos, contra qualquer aprisionamento dos direitos das pessoas.

A *Pedagogia do oprimido*, segundo palavras do próprio Freire, significa a pedagogia “que tem que ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de *recuperação de sua humanidade*. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e se refará” (1987:32, grifos nossos) (**grifos do autor**) (2005, p. 167).

Nesse sentido, a concepção de Direitos Humanos no pensamento de Paulo Freire, além de se vincular à luta por direitos empreendida pelos Movimentos Sociais, contribui com a ressignificação dos termos cidadania e democracia, dotando-os de critérios materiais de validade, ademais dos requisitos formais-discursivos de caráter procedimental presentes nas correntes hegemônicas da filosofia política (SOUSA SANTOS, 2000).

À semelhança do que afirmam Herkenhoff (1997), Andrade (2003) e Dussel (2007), Paulo Freire propõe uma compreensão de cidadania que, para superar a sua vertente liberalista, da formalidade do processo eleitoral (visto como dever perante a comunidade e o Estado), transmuta-se em condições efetivas de participação e de envolvimento nas questões de interesse público, permitindo às pessoas fiscalizar, propor, debater, denunciar desmandos, reunir-se, manifestar-se, defender publicamente a adoção de posições e interesses coletivos (FREITAS, 2002). Das liberdades clássicas, no campo civil (referentes à propriedade, ao empreendimento comercial, à segurança jurídica dos bens e das relações contratuais), divisa-se o reconhecimento da diferença como premissa da igualdade real entre os seres humanos, segundo a qual a liberdade só pode existir em caso de eliminarem-se todas as formas de discriminação, seja por sexualidade, gênero, etnia/raça, faixa etária, profissão religiosa, condição socioeconômica, e de se promoverem ações político-jurídicas em favor da dignidade de pessoas e grupos¹⁸. Da exploração do trabalho, decorrente do individualismo liberalista, no âmbito da dimensão social e econômica da cidadania, erigem-se condições de proteção e respeito ao trabalhador e às pessoas em situação de pobreza. No aspecto educacional,

¹⁸ No dizer de Dussel (2002), por meio de uma analética (uma “dialética” ensejada pelo poder criador dos sujeitos externos ao sistema e à totalidade produzidos pelo consenso hegemônico), seria produzida uma nova “erótica” (abertura para a sexualidade negada), uma nova “pedagógica” (novas formas de aprendizagem), uma nova “política” (um poder que manda obedecendo) e uma antifetichização (abertura à criação de novas estruturas de poder quando estas passam a se realizar como um fim em si mesmo).

estabelece condições mínimas de formação, de modo que a cidadania não deixe de ser exercida ou se faça restritivamente devido à barreira cognitiva. Por fim, na dimensão existencial, ser cidadão ou cidadã se atrela à realização plena das pessoas, ao respeito, à dignidade humana em sua plenitude (FREIRE, 2005).

Sobre o termo democracia, percebe-se o contato inelutável com a transformação do Estado pela participação popular e com o caráter de instrumento de inclusão social e de afirmação de direitos, sobretudo do direito à diferença e de respeito na diferença. Perde o caráter de regime, deixando de ser um fim em si mesma ou um instrumento de organização político-formal, para assumir, em sua utopia, a conotação de cultura de realização de direitos, de espaço aberto à participação. O que é distinto da acepção de democracia que tem como fundamento a liberdade e se configura como um regime político instrumental preocupado com a orientação e a organização do poder através de procedimentos que têm como base o sufrágio universal, a relação um indivíduo/um voto, as eleições regulares, o direito de candidatura, a formação de maiorias, a liberdade de expressão e de pensamento, a liberdade de associação e de formação de grupos políticos (FREIRE, 2005).

Democracia, Cidadania e Direitos Humanos se entrelaçam no que se concebe na obra de Paulo Freire, como superação da dicotomia opressor/oprimido, como libertação.

Libertar-se é processo através do qual os sujeitos desenvolvem sua capacidade de análise crítica de uma realidade plena de injustiças, desigualdade e negação de direitos, e, partindo destas constatações, se inspiram para interferir e alterar as distorções sociais que ensejam as circunstâncias percebidas (FREIRE, 1978).

No seu desempenho, cada um e cada uma promove o reconhecimento de si como sujeito, como *ser-no-mundo-e-para-o-mundo* (ser em ação e/ou em interatividade), com limitações e capacidades, mas também como detentor ou detentora de dignidade, merecedor ou merecedora de respeito, suporte de direitos e deveres individuais e coletivos, condicionado ou condicionada pela relação que estabelece com o mundo sem deixar-se determinar pelo modo como este se encontra ordenado ideológica, política e economicamente (FREIRE, 2005).

De outro modo, libertação é o processo de tomada de consciência de si e do mundo com vistas à atuação, à ocupação dos espaços democráticos e à conquista de novos campos de interferência para a superação das injustiças e vulnerabilidades sociais. Implica em participação e, dialeticamente, participação enseja libertação, mas também guarda íntima relação com a responsabilidade/direito de intervir e de propor, bem como com a construção

concreta do respeito, da dignidade, da igualdade e da liberdade dos seres humanos (FREIRE, 1998, 2005; TAGIBA, 2002). É resultado e mola propulsora da transformação da sociedade, sobretudo por ser incompatível com a dominação/opressão¹⁹ (FREIRE, 1998; DUSSEL, 2007), o que permite florescer uma ideia de liberdade que não se afasta da de igualdade; uma liberdade que só se exerce numa relação de respeito mútuo, de preservação do direito do outro, como condição para a manutenção de seu próprio exercício de direitos; exige a alteração das condições sócio-econômico-políticas do sujeito, através do cumprimento de direitos de natureza econômica, social e cultural; e, vislumbra a possibilidade de compreensão do “eu” e do “outro” sob o prisma da autonomia e da alteridade.

Os Direitos Humanos nesse processo aparecem como elementos que dão forma e se constituem como meios de negociação de uma autêntica política democrática, cujo critério geral é a reciprocidade. A seu turno, esta democracia libertadora, fomentada nas bases do respeito mútuo, faz dos Direitos Humanos mediadores legítimos de um processo formador e de validação do fenômeno jurídico em toda a sua complexidade, como práxis, permitindo o confronto dialético entre direitos e entre entendimentos acerca de seu alcance e aplicação. Mas também, encharca a filosofia jurídica de justiça²⁰. Afasta a neutralidade axiológica como parte do fenômeno do Direito, que passa a figurar, em toda a sua complexidade, como construção inseparável da sociedade em que se institui (LYRA FILHO, 1980).

Importante ainda mencionar que Paulo Freire, ao delinear sua concepção de Direitos Humanos, funde, em sua ética da solidariedade aos “condenados da terra”, três expressões que são ressignificadas em seu pensamento: socialismo, paz e meio ambiente (mundo).

No que concerne ao socialismo, este se inclui nos debates sobre Direitos Humanos, porque para Freire, a concentração de capital é o fator principal da violação de direitos nas sociedades modernas. É ela que enseja a opressão e a exploração, negando ao ser humano sua condição de “ser mais”, de viver com dignidade, no dizer de Segato (2006), de promover “mais bem”, “melhor vida”, ou, como afirma longamente Paulo Freire após ter revisitado sua “Pedagogia do Oprimido” para construir uma “Pedagogia da Esperança”:

¹⁹ Para DEMO, liberdade em Paulo Freire tem a ver com politicidade, “capacidade de fazer história própria, individual e principalmente coletiva, transformando objetos de opressão em sujeito de sua própria libertação” (2002, p. 34).

²⁰ Faz-se mister afirmar que alguns debates filosóficos sobre a relação do Direito com a Justiça, em lugar de aprofundar as compreensões filosóficas sobre o Direito, tentaram aproximar o modo de pensar sobre a Justiça do formato positivista do Direito, transformando a Justiça, sob certos pontos de vista, em um elemento racional, formalista, calculável. Entre esses pensadores, poderiam ser incluídos o próprio Hans Kelsen, John Rawls e Bobbio.

Me sinto absolutamente em paz ao entender que o desfalecimento do chamado "socialismo realista" não significa, de um lado, que foi o socialismo mesmo que se revelou inviável; de outro, que o capitalismo se afirmou definitivamente na sua excelência.

Que excelência é essa que consegue "conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza", para não falar em miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com os bolsões de pobreza e "bolsos" de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvido. Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de um sem-número de homens e de mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda se diz que é a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente, os milhões de crianças que chegam ao mundo e não ficam e, quando ficam, partem cedo, ainda crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despedem.

Que excelência é essa que, no Nordeste brasileiro, convive com uma exacerbação tal da miséria que parece mais ficção: meninos, meninas, mulheres, homens, disputando como cachorros famintos, tragicamente, animaismente, detritos nos grandes aterros de lixo, na periferia das cidades, para comer. E São Paulo não escapa à experiência dessa miséria.

Que excelência é essa que parece não ver meninos barrigudos, comidos de vermes, mulheres desdenhadas, aos 30 anos parecendo velhas alquebradas, homens gastos, populações diminuindo de porte. Cinquenta e dois por cento da população do Recife favelada, vítima fácil das intempéries, das doenças que abatem sem dificuldade os corpos enfraquecidos. Que excelência é essa que vem compactuando com o assassinato frio, covarde, de camponeses e camponesas, sem terra, porque lutam pelo direito à sua palavra e a seu trabalho à terra ligado e pelas classes dominantes dos campos espoliados.

Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que "proíbe" que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que "expulsa" das escolas grande parte das que conseguem entrar e chama a tudo isso "modernidade capitalista" (2005, p. 94-96).

Conforme sintetiza Padilha,

Paulo Freire valoriza os direitos humanos quando, por exemplo, fala que sua justa ira fundamenta-se na "negação do direito de 'ser mais' inscrito na natureza dos seres humanos" (2000:79) [...]. Também nos convida a denunciar a impunidade, a negar qualquer tipo de violência, e a nos colocarmos "contra a mentira e o desrespeito à coisa pública" (idem: 61), ou contra a falta de escola, de casa, de teto, de terra, de hospitais, de transporte, de segurança ou ainda, contra a falta de esperança da ideologia neoliberal e da insensatez dos poderosos, que tentam a todo custo, todos os dias, em todos os espaços da sociedade, naturalizar a miséria, a pobreza, e, disfarçadamente, impedir "a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz" (Freire, 2000:130). (2005, p. 170).

Outro dos elementos centrais da concepção de direitos humanos forjada no debate sobre a eticidade que se pode depreender do pensamento de Paulo Freire é a “paz”²¹. Isto se dá, por certo, pela influência religiosa, principalmente de origem judaico-cristã que recebe o pensamento freireano através do humanismo neotomista.

Observando-se, contudo, as palavras de Padilha segundo quem a voz freireana reúne paz e “briga pelos direitos humanos” ao tempo em que se insurge contra a violência, defendo que Paulo Freire não está adstrito à compreensão religiosa conservadora quanto à semântica que atribui ao termo “paz”. Com forte influência de uma Teologia da Libertação e de uma Filosofia da Libertação, como dito acima, (ARAÚJO FREIRE, 2005; DUSSEL, 2002), o pensador não confunde luta com violência (entendida como qualquer ato que possa desrespeitar a humanidade das pessoas e impedi-las de “ser mais”). Paz é ação, é igualmente práxis que se constitui com e pela defesa da autêntica democracia, com e pela realização plena da vida com dignidade e com e pela “briga por Direitos Humanos” implementada com auxílio da “justa ira” de mulheres e homens que, imersos em relações sociais e circunstâncias de vida opressoras, lutam para superar o silenciamento, a ausência, a negação. Ou seja, lutam para “ser”.

Lutar pela paz através da educação pressupõe um novo entendimento de paz [...]. Esse novo conceito não quer apenas a deposição das armas, de todas as armas, mas a paz social, religiosa, de gênero, ética e política. Paz que nasce, viabiliza e nutre as virtudes da tolerância, do respeito e da dignificação humana acatando as diferenças de todos os níveis e graus entre todos os seres do mundo para instaurar a diversidade cultural autêntica, resgatando a humanidade que vem sendo, historicamente roubada dos homens e das mulheres (ARAÚJO FREIRE, 2005, p. 27-28).

Em sendo assim, paz não é apenas um direito humano consagrado, mas também realização efetiva e processo através de que os Direitos Humanos ganham materialidade. É libertação que se constrói no confronto de liberdades. É meio e fim da práxis social libertadora, não podendo se confundir com resignação, com silêncio, com a aceitação conformada de situações de opressão mantidas por uma ordem de coisas (FREIRE, 2005).

No mundo de desigualdade, de exploração humana, de miséria e de negação de direitos, aceitar o sentido de paz como não-conflituosidade é deixar-se arrebatar por uma passividade alienante que mantém as pessoas atadas a uma estrutura organizacional opressiva. (SARTRE, 2003; FANON, 2003). “Paz”, no pensamento de Paulo Freire, ao contrário, constitui-se do ato transformador que se produz pela intencionalidade política e pela

²¹ Por sua defesa da paz, em 1993, Paulo Freire teve seu nome indicado por organizações de todo mundo ao comitê que confere anualmente o Prêmio Nobel da Paz.

responsabilidade ética compartilhada em defesa da igualdade e da realização de Direitos Humanos para todas as pessoas (FREIRE, 1998, 1999, 2005, 2005). É como se manifesta sobre o tema:

Não junto minha voz à [*sic*] dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (2005, p. 101).

Em seu *livro falado*, como denomina o livro que produziu como Sérgio Guimarães, “Aprendendo com a própria história II”, Paulo Freire, não sem constrangimento, afirma uma paz que, em defesa dos direitos dos oprimidos e das oprimidas, só pode se constituir com a luta mesmo:

(...) Eu já tinha dito que o ideal é que as transformações radicais da sociedade --- que trabalham no sentido da superação da violência --- fossem feitas sem violência (...) diante do problema da violência e da democracia, eu hoje continuo pensando que a democracia não significa o desaparecimento absoluto do direito de violência de quem está sendo proibido de sobreviver. E que o esforço de sobreviver às vezes ultrapassa o diálogo. Para quem está proibido de sobreviver, às vezes, a única porta é a da briga mesmo. Então eu concluiria lhe dizendo: eu faço tudo para que o gasto humano seja menor, como político e como educador. Entendo, porém, o gasto maior. Se você me perguntar: ‘entre os dois, para onde você marcha?’ Eu marcho para a diminuição do gasto humano, das vidas, por exemplo, mas entendo que elas também possam ser gastas, na medida em que você pretenda manter a vida. O próprio esforço de preservação da vida leva à perda de algumas vidas, às vezes, o que é doloroso (2000, p. 84 a 86).

Traduzida em compromisso com a eliminação das injustiças sociais, a “paz” ganha sentido libertador. Pois, constitui-se como resultado-processo da resistência do oprimido e da oprimida contra o “ser menos”. Manifesta-se do enfrentamento promovido pelos seres humanos negados da história, que sofrem a violência do silenciamento, da negação, para libertar-se eliminando a opressão mesma, ou seja, para reinventar o mundo enquanto reinventa o poder e a maneira como este se realiza. Neste aspecto, a “paz” se afasta de uma fisionomia instrumental-racionalista que lhe foi atribuída em certo momento histórico e não se dicotomiza da ação, às vezes, violenta, que possa transformar a sociedade em nome de um projeto ético-político fundado no respeito à diversidade, na convivência cooperativa entre povos, culturas, pessoas e entres estas e o meio ambiente (FREIRE, 2005). O que significa dizer que se, sob uma perspectiva ética, a realização de direitos deve acontecer no processo de construção de uma cultura política de promoção de respeito e solidariedade, estas

mudanças não podem se dar senão em determinado espaço, ou seja, no mundo de que não se aparta o ser humano, em que não se separam cultura e natureza.

Em outras palavras, para entender o que Paulo Freire indica como Direitos Humanos em sua ética da solidariedade, é preciso fazer uma relação direta entre “paz” (produção, reprodução e desenvolvimento da vida, da existência mesmo, da garantia de possibilidade de “ser mais”) e o meio ambiente, por vezes, confundido com o que Freire chama de mundo. Este não é apenas o cenário em que se dão as relações humanas, mas o lugar em que o ser humano, em interação, se descobre enquanto tal e dá sentido à própria existência à medida mesmo que vai constatando/transformando e sendo transformado por aquilo que constrói/transforma para a manutenção da vida e dos conhecimentos que a impedem de se extinguir (FREIRE, 1999).

No encontro com a natureza (com o “mundo”), os seres humanos fazem e refazem os laços que os integram à existência com dignidade. Dá-se o encontro e o reencontro coletivo com o bem-viver e com conhecimentos e tradições constituídas da/na percepção consciente do estar-no-mundo que permitem garantir vida às futuras gerações. Pois, para Paulo Freire, toda relação humana se dá com interveniência do espaço (do mundo). E, em confluência com o pensamento de Dussel (2002), para a garantia da “possibilidade de ser” (que se realiza em cada pessoa como o existenciar do desejo de “ser mais”), hão de convergir a necessidade de resguardar a vida e a compreensão de que o mundo é o lugar de promoção da convivência cooperativa entre os seres humanos e entre estes e outros seres, devendo a preservação do espaço comum de existência, em que a vida se produz, se reproduz e se desenvolve, fazer parte do compromisso ético com a realização de direitos, melhor, com a promoção da paz e da justiça.

Para ficar claro, através do mundo, os seres humanos significam sua experiência de viver e vão marcando o espaço com a sua presença, de modo a torná-lo propício à sua sobrevivência material e espiritual. Por isso, Freire erige como princípios éticos fundamentais do que concebe como “estar-no-mundo-com-o-mundo-e-com-o-outro” a cooperação e a solidariedade para defender como inadmissível a concentração, a destruição e, sobretudo, a apropriação não-comunal e preservativa da natureza. Se é na relação com o mundo que os seres humanos dão sentido à vida para produzirem sua existência material e espiritual (sua dignidade), ao admitir como legítima a concentração de riquezas através da transformação do meio ambiente em bem comercializável, o capitalismo, não só impede que se constitua uma cultura política baseada na promoção dos direitos, como rouba essa conexão com o mundo tão

importante aos seres humanos e a sua existência com dignidade. Além disso, torna-se ele mesmo [o capitalismo] o substituto das pessoas na constituição dos sentidos da existência em comunidade para naturalizar uma cultura da concentração que ameaça a existência no planeta, esbulha os seres humanos dos bens de uso comum e promove desigualdade e injustiça social (FREIRE, 2005).

Paulo Freire, ao contrário do que impõem as concepções capitalistas, compreende o meio ambiente, no bojo de uma teoria do conhecimento que, por estar preocupada com a relação direta entre o ato de conhecer e seus efeitos, ademais de não fragmentar o ser humano e de não separá-lo da natureza (sujeito/objeto), vincula a experiência cognitiva com a produção de subjetividades capazes de promover o “ser mais” (a dignidade humana, a não-opressão, a não-exploração das pessoas e do mundo e a não-violação de direitos).

Neste aspecto, não como proprietário ou como ser mais importante, mas como o único ser que pode: a) compreender e construir sua própria história; b) significar seus atos, adquirir e transmitir experiências cognitivas; c) perceber a sua inserção no mundo como requisito para transformá-lo; d) conceber-se como sujeito ético-político; e) tomar consciência de que existe no mundo, com o mundo e com o outro, o ser humano se torna responsável pela preservação e pelo cuidado com a natureza (com o mundo) para a salvaguarda da vida. Assim, é que no pensamento de Freire, a ideia de meio ambiente integra a pretensão ética de organizar o mundo e ressignificar o poder em razão dos princípios da solidariedade, da reciprocidade, da participação, da interculturalidade, da criatividade e da re-localização do ser humano na natureza, como parte inextrincável dela (FREIRE, 1998, 1999, 2005, 2005).

E, nisso reside a relação do termo com os Direitos Humanos. Mais uma vez, não com aqueles compreendidos por uma doutrina simplista, de cunho liberal-positivista, com raízes no naturalismo, no contratualismo, no individualismo, cujos elementos filosóficos se instituem como estruturas fixas, eternas e imutáveis. Mas, como aqueles que se estabelecem como práxis cotidiana, em sua relação com uma ética universal dos seres humanos, voltada para a responsabilidade com o outro, com a justiça, com a autonomia e com a liberdade.

Pois, em Paulo Freire, como dito acima, os Direitos Humanos, são vistos como integrantes de uma ética da alteridade, construída, pela ação de defesa de direitos, isto é, pela participação política na construção de uma igualdade efetiva entre as pessoas. Por isso mesmo, são parâmetros sociais de convivência fundados no processo de busca incessante da Justiça, social, cultural, econômica, política e ecológica. Não são *a priori*. São arcabouços de condições de vida com dignidade que se refazem e se modificam na práxis, porque colocados

como elementos basilares das relações que cada um e cada uma têm com o mundo na construção do “ser mais” (da produção, reprodução e desenvolvimento da vida em comunidade).

Neste aspecto, como decorrência da práxis dialeticamente estabelecida no interior de uma comunidade humana ou em suas relações com outros povos, como construção de baixo para cima, o Direito, inserido no campo da eticidade, é devolvido para o espaço social, para a cultura, para a política, para a história, e passa integrar a vida das pessoas como parte de sua existência cotidiana. Está sujeito à experiência histórica produzida através de acordos e de conflitos que impulsionam o viver em coletividade, para, a partir das amarras próprias da correlação de forças, produzir uma ideia de Justiça Social capaz de se atualizar também historicamente (LYRA FILHO, 1980; 1993; 2003)²². É processo dentro do qual se podem assimilar valores, premissas e condições teóricas que se vão formulando no processo histórico mesmo de libertação.

Para tomar de empréstimo uma expressão de Paulo Freire, é o Direito mesmo um “ser-estar-sendo”, constituído de compreensões em disputa acerca da Justiça e da igualdade (LYRA FILHO, 1980; 1993; 2003) e só se realiza de forma autêntica como Direitos Humanos, como instrumento de reequilíbrio das relações sociais (ou de equilíbrio, haja vista se observar que a igualdade entre seres humanos nunca se deu na história, principalmente após o capitalismo que, em seu conjunto de peças mobilizatórias e firmadoras, tratou de acirrar a desigualdade pelo impedimento ao exercício da diferença/pluralidade).

Em síntese, os Direitos Humanos, como a Democracia e a Cidadania, estão inseridos no debate concernente à emancipação social formulada sob a vigência de três temas éticos fundamentais: a liberdade, a autonomia e a justiça (FREIRE, 1978, 1998, 2005). Estes, ao contrário das teorias liberal-positivistas, não se apresentam como parte de uma moral excludente, dominadora e instrumental. Evocam a solidariedade voltada para a transformação da realidade que oprime. Vinculam-se a uma intencionalidade política. São parte da construção de uma ética da alteridade, de uma ética da reciprocidade, de uma ética universal do ser humano como ética do oprimido, como ética que se constitui desde o ponto de vista daqueles e daquelas que sofrem a negação de seus direitos e de sua humanidade²³.

²² Ressalte-se que, na contemporaneidade, não se pode descartar a influência dos acordos e conflitos, bem como das forças internacionais, na produção de direitos, sejam estes intra ou extra-estatais. Os debates empenhados e acordo obtido a partir do trabalho de organizações de defesa de Direitos Humanos em nível nacional e internacional, em confronto com os ditames das corporações multinacionais e de governos imperialistas (BOFF, 2003), devem ser percebidos nesta tentativa de formar um novo entendimento sobre o Direito.

²³ Essa mesma compreensão também se vê em Dussel, em seu “1492 – el encubrimiento del outro”, de 1994.

Talvez, por essa mesma identificação dos Direitos Humanos no campo de uma eticidade libertadora dos oprimidos e das oprimidas e do debate das relações sociais que negam a dignidade das pessoas que Paulo Freire critica, de outro modo, supera o debate sobre gerações ou dimensões de Direitos Humanos e/ou de mecanismos processuais tradicionais de implementação desses direitos.

Para Freire, a realização de Direitos Humanos exige a transformação destes mesmos direitos em uma práxis integrada à vida social em forma de nova cultura ético-emancipatória. Pois, sob esta conotação, os Direitos Humanos seriam um conjunto de condições que se ligam à dignidade e ao respeito no bojo da necessidade humana de se emancipar, de ganhar autonomia frente às forças opressoras do mundo, de alcançar a justiça social (FREIRE, 1978; 2005).

Concebidos como Direitos do Oprimido, os Direitos Humanos se estabelecem como instrumentos de compreensão e de busca. São, por assim dizer, também uma Pedagogia do Oprimido, dada a sua capacidade de, a partir de concepções históricas do que se produz e reproduz como “vida com dignidade”, criar-se e recriar-se no seu fazer, no contato dos seres humanos entre si e com o mundo. “O ato pedagógico só se dá *dentro do processo da práxis de libertação*, que não é só um ato revolucionário, mas todo ato transformativo humanizante em prol dos oprimidos e para que deixem de ser oprimidos” (DUSSEL, 2002, p. 443). Com isso, os Direitos Humanos resgatam os sujeitos e se resgatam pela ação que estes empreendem em favor da igualdade e da justiça como parte imanente de um projeto de sociedade livre, justa e solidária.

É esta reabilitação dos sujeitos no âmbito do fazer jurídico que, por um lado, recupera e aprofunda, no Direito, a condição de elemento essencial à vida em comunidade, e, por outro, faz dos Direitos Humanos o modo mais legítimo de expressar o Direito; impede que haja qualquer Direito que não sejam Direitos Humanos; atrela o fenômeno jurídico ao fundamento ético e à responsabilidade de aliar sua prática à emancipação. Isto é, ao invés das compreensões que concebem o Direito como um dado, este aparece como práxis, como algo que está para ser construído e reconstruído ou, melhor, transformado. É produto histórico e cultural que se aplica enquanto vai sendo elaborado como lugar de disputas, como *locus* de tomada de posição daqueles que o vivenciam. Faz-se no diálogo que, inspirado não apenas na troca de ideias e informações, mas, sobretudo, na necessidade de os sujeitos compreenderem o lugar que ocupam, pode trazer à tona o processo histórico e cultural de constituição das categorias sociais em que cada qual se inclui, por conseguinte, pode ensejar a percepção de si

mesmos como sujeitos, que na sua incompletude, unem-se a outros sujeitos para superar condicionamentos socialmente erigidos e alterar a realidade, bem assim o próprio fazer do direito em favor da Justiça Social.

2.3 “Tudo novo de novo/Vamos mergulhar do alto onde subimos” – Depois de des-pensar o Direito, des-pensar a pesquisa jurídica

Aparentemente, no âmbito do pensamento marxista hegeliano adotado por Lyra Filho, importa pensar macroscopicamente para identificar elementos estruturais que condicionam as subjetividades, ou seja, que criam “falsas” compreensões, de modo que singularidades e particularidades revelem o universal (PINTO, 1979). Mesmo que haja um contato com as falas dos sujeitos, estas são analisadas sob o propósito de compreender como a estrutura media e condiciona as relações interpessoais e estas, por sua vez, limitam a capacidade de análise e percepção da realidade para entender as ideias dominantes, as ideias que expressam de maneira abstrata a estrutura, as relações materiais dominantes como ideias para manter a dominação (MARX, 2009, p. 338). Portanto, revelar as falas dos sujeitos é também um meio de fazer, pela crítica, ressurgirem as relações entre as ideias e suas bases materiais (IASI, 2011, p. 80).

Embora não descarte essa possibilidade, ao tomar os pontos de vista, os entendimentos, as percepções manifestadas por professores, professoras e estudantes como chave de acesso à realidade vivenciada no ensino jurídico, busco compreender no presente trabalho como pensam, como concebem o Direito, para perceber como atuam no âmbito do ensino e vice-versa, como expressam uma concepção de Direito pela forma como realizam o processo de ensino-aprendizagem, que conflitos existem e que relações podem estabelecer com os Direitos Humanos. Para além das limitações impostas pelas condições materiais ao espaço microscópico²⁴, é possível identificar os condicionamentos que as compreensões

²⁴ Para Pierre Bourdieu (2010), é um erro dos marxistas estruturalistas ignorar a estrutura dos sistemas simbólicos e a forma que o discurso jurídico assume com especial peculiaridade. Ao manter foco na autonomia relativa das ideologias, deixaram de lado a análise dos fundamentos sociais desta autonomia, as condições históricas, as lutas que se deram no campo da política para que emergisse um Direito protegido relativamente de pressões sociais, que, por sua forma, cumprisse sua função. Isto é, perceber o Direito no interior da dicotomia superestrutura/infraestrutura ajuda a perder de vista o conjunto de condições sociais em que o Direito se produz e se realiza. O campo jurídico, para Bourdieu, deve ser visto a partir de uma dupla lógica, a das relações de força, que determinam a estrutura e os conflitos de competência internos ao Direito, e das produções doutrinárias que determinam as decisões judiciais. Já para Boaventura de Sousa Santos (2001), é um erro do pensamento

propagadas no espaço mais restrito expandem para o espaço mais amplo do “ensino jurídico” ao tempo que se nutrem deste e de sua ligação com a sociedade como um todo. Estes são também elementos possíveis para responder à pergunta “o que é Direito, para poder ensiná-lo?”, de Lyra Filho, agora, com foco aprofundado nas relações microscópicas de ensino-aprendizagem, que pode também refazer a pergunta de pesquisa “para como se dá o ‘ensino jurídico’, para compreender o Direito?”, como explanei.

Na verdade, adotar como ponto de partida uma forma não convencional de Direitos Humanos e, igualmente, uma compreensão não hegemônica de Direito, indicadas acima, aceito o desafio lançado por Roberto Lyra Filho ao tomar como epígrafe de seu “Pesquisa em que Direito?” uma frase em que Schopenhauer defende que a novidade como tarefa nas Ciências Sociais não está em estudar o que nunca foi estudado, mas depositar sobre o que parece óbvio uma forma nova de pensar (diz literalmente a citação: “a tarefa não é contemplar o que nunca foi contemplado mas pensar como ainda não se pensou sobre o que todo mundo tem diante dos olhos” (*apud* LYRA FILHO, 1984). Proponho, sem receio de que a tentativa se transforme em erro, um olhar novo, por conseguinte, me proponho a olhar de novo o “ensino jurídico”.

Resolvo correr esse risco por compreender que muito se tem falado sobre a necessidade de construir métodos e ferramentas de trabalho capazes de mostrar alternativas aos caminhos percorridos pelas Ciências Sociais, e, como defendo, que sinalizem modos de congregar um pensar crítico-interdisciplinar com uma efetiva capacidade de elaboração teórico-prática, isto é, sejam um meio adequado e idôneo de construir teoria no contato com o campo de pesquisa²⁵, quem sabe até, de contribuir para a construção de novos paradigmas na pesquisa jurídica e na pesquisa em geral.

Apesar da diversidade e mesmo, em certos aspectos, da incompatibilidade de ideias, inspirar novos métodos de investigação científica é a proposta de pensadores como Thomas Kuhn (2006); Pierre Bourdieu (2002; 2010); Boaventura de Sousa Santos (2001; 2007); Orlando Fals Borda (1985; 1990); Paulo Freire (1990; 1998; 2005), entre outros, ao tecerem críticas sobre o modo como se constitui a Ciência Moderna de matriz Europeia.

marxista, somente corrigido por Gramsci com o seu conceito de hegemonia e contra-hegemonia, a dicotomia infra-estrutura e superestrutura, principalmente porque esta deixa de perceber os elementos da infra-estrutura que se reproduzem na forma superestrutural tanto quanto aqueles que da superestrutura se reproduzem na forma infra-estrutural por meio da absorção recíproca.

²⁵ Depreendo essa compreensão das críticas que se fazem aos métodos de pesquisa universalizados pelo eurocentrismo nas Ciências Sociais (Boaventura de Sousa Santos, Enrique Dussel, Milton Santos, Florestan Ferandes, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Oscar Jara Holliday, Darcy Ribeiro, entre outros), pela colonialidade do saber e do poder (Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Aimé Cesaire, Santiago Castro-Gómez, entre outros), com a tentativa de criar novas formas de investigação científica.

Para Thomas Kuhn (2006), a maior parte da produção científica é dirigida para o reforço e acabamento de um paradigma, isto é, são operações que dão apoio a teorias, procedimentos organizados em um método e pressupostos ou princípios metafísicos sob que se organiza determinada ciência. Portanto, a “pesquisa normal” trabalha com teorias e fenômenos já admitidos pelo paradigma; não tem como pretensão fazer emergir novos fenômenos, inventar novas teorias; é mesmo intolerante com as novidades teóricas que não se adaptam em perfeição à estrutura de pensamento posto, de modo que, no caso das Ciências Exatas, foco direto das reflexões de Kuhn, seja enquadrada a natureza em padrões preestabelecidos, que se tornam regras quase inflexíveis a serem seguidas pelos cientistas.

Neste aspecto, a pesquisa se concentra em problemas cada vez mais restritos e, para reafirmar os pressupostos metafísicos de que decorre como encadeamento lógico e sem os quais se desnatura, com efeito, contribui para a dissolução do próprio paradigma, busca se aprofundar em detalhes para investigá-los em profundidade.

A “ciência normal”, como denomina Kuhn, vê-se abalada quando as estruturas modelares em que se organiza tem sua inquestionabilidade destituída. Por uma dinâmica interna de que depende a inovação e o desenvolvimento científico, emergem formas distintas de pensar fenômenos anteriormente controlados, bem assim os limites do paradigma na explicação de certas características ou condições a que se expõe o objeto de investigação. O aumento na comunidade científica da sensação de estar sob comando de um aparato explicativo ou de estudo que já não funciona adequadamente gera a crise que pode desencadear a “revolução científica”.

Em alguma medida, as ideias de Thomas Kuhn dialogam com as categorias “campo” e *habitus*, de Pierre Bourdieu (2002; 2010). Para o pensador francês, embora seja um lugar de disputas pela afirmação de o que é o campo, qual o método, os instrumentos mais adequados, os resultados a serem alcançados, o que se deve pesquisar, o campo também é um lugar de controle. Nele, está estabelecido um *habitus*, que, no caso da ciência, é a formalização de um saber, a incorporação de uma teoria em uma técnica, mas, por outro lado, não deixa de ser a reprodução de verdades da prática científica, a assimilação de regras inconscientes generalizadas pela forma como se impõe o sentido prático do “ofício”, que são também o “requisito de admissão” e o “reconhecimento” de quem atua no campo.

Um cientista é a materialização de um campo científico e as suas estruturas cognitivas são homólogas à estrutura do campo e, por isso, constantemente ajustadas às expectativas inscritas no campo. As normas e princípios, que determinam, se quisermos, o comportamento, do cientista, só existem enquanto tal (...) porque são

entendidas por cientistas familiarizados com elas, o que os torna capazes de as perceber e apreciar, e ao mesmo tempo dispostos e aptos a cumpri-las (BOURDIEU, 2002, p. 62).

Há uma tendência do campo científico à auto-reprodução, não sendo possível transformá-lo drasticamente dentro da ordem que nele se manifesta. Somente uma “revolução”, a quebra abrupta da estrutura simbólica, provoca uma ruptura epistemológica completa no campo.

Neste sentido, aventuro-me a dizer que as propostas de Thomas Kuhn e de Pierre Bourdieu, em que pese admitirem a possibilidade de uma quebra de paradigmas, este rompimento da ordem científica e da lógica por ela imposta para a pesquisa ocorrem [ou não ocorrem] em decorrência de uma ação sub-paradigmática. A substituição de um paradigma por outro não se dá pela oposição de dois paradigmas distintos que se opõem por incompatibilidade constitutiva, mas por sucessão, após a percepção dos limites que a estrutura modelar ou o capital simbólico possui. Em Bourdieu, tomando como base a ideia de que o campo determina o cientista e se reproduz pelo *habitus* incorporado, ainda se vê que a mudança só se dá dentro do campo e sob controle dele ou pela ruptura revolucionária.

Nisso, distinguem-se de Boaventura de Sousa Santos (2001; 2007), para quem o momento atual se configura pela transição paradigmática, pela crise da forma Moderna de pensar dada pelo confronto com problemas e necessidades sociais mais complexos do que os modelos filosóficos e os métodos científicos pré-estabelecidos são capazes de compreender e de corresponder. Ao contrário, não só reproduzem o *status quo* como não admitem construções teórico-cognitivas para além da ordem posta.

Na visão de Boaventura, para produzir ciência na transição paradigmática, é preciso “escavar o passado em busca tradições intelectuais e políticas banidas ou marginalizadas” (2001, p. 186) para construir uma ciência da utopia, um novo modo de produção de conhecimento atento às suas consequências, com efeito, que não admita a neutralidade em sociedades plenas de injustiças. Há que se proceder a uma desconstrução total denunciando os modos de produção de ausências, tais como a tomada do saber científico como único saber legítimo e rigoroso; a tomada da história dos países desenvolvidos como direção a ser seguida por todos os demais povos do planeta; a naturalização de hierarquias entre os seres humanos; a ideia que o capitalismo encerra a produtividade do trabalho humano; com vistas a fazer surgir o reconhecimento de outras epistemologias e outros saberes; de temporalidades não-lineares; de distintas formas de ser; a articulação entre o local, o nacional e o global; que reconheça os modos diversos de produção e de organização

econômica. Em outras palavras, a “ciência da turbulência” que Boaventura propõe representa a descolonização, a deslocalização do saber, permitindo o reconhecimento da periferia como *locus* de um conhecimento que adota outras formas de se fazer, que se admite desde outras perspectivas, análises e intervenções não-imperiais no mundo. (SOUSA SANTOS, 2001; 2007).

Na mesma linha de pensamento, Orlando Fals Borda (1984; 1990) e Paulo Freire (1984; 1990), propõem desencastelar a pesquisa para que se produza conhecimento em diálogo com os sujeitos que, na pesquisa tradicional, foram sempre meros informantes do estudo; revelar a relação que o pensar hegemônico possui, por meio de objetos, dados e fatos adaptados, com a reafirmação do sistema capitalista e a dominação de classes; compreender a realidade como mais do que fatos vistos em si, incorporando-se a ela as percepções dos sujeitos sobre os acontecimentos (dialética entre objetividade e subjetividade); reconhecer a ciência como produto cultural destinado a responder a situações coletivas concretas; analisar a ciência moderna como uma construção que se materializa em regras, métodos e técnicas que expressam uma razão convencionalizada pela comunidade de cientistas, portanto, que servem a um propósito pré-determinado.

Especificamente para Borda (2012), é preciso haver uma reorientação da pesquisa. Na América Latina, existe uma realidade que exige a construção de ideias e de metodologias próprias, mais adequadas para analisá-la e descrevê-la, uma vez que os marcos de pensamento e as categorias vigentes nos paradigmas europeus e estadunidenses não são suficientes e/ou criam dificuldades teóricas e metodológicas para os estudos científicos latino-americanos, até mesmo obrigando alterações para que a realidade caiba nos parâmetros de análise social. Isso não significa pensar uma ciência ou uma sociologia, como ele chama, que abra mão dos instrumentos e ferramentas de trabalho constituídas pelas formas tradicionais de investigação social desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Mas, declarar independência intelectual em relação a esses aportes. Superar o colonialismo, o caráter imitativo da ciência produzida na América Latina, estabelecer uma relação de igualdade com estudiosos de todas as partes do planeta, dialogar com novas correntes teóricas sem dogmatismos e preconceitos, sempre com vistas a criar novas formas de trabalho e pensamento que possam se integrar ao arcabouço de instrumentos da comunidade universal de cientistas sociais. Portanto, pensar uma Sociologia comprometida com o que chama de “metas radicais do progresso, com o bem-estar e da justiça social fixadas historicamente pelo povo” (p. 65) não significa desempenhar uma atividade irracional ou capaz de frustrar os parâmetros de trabalho necessários ao

reconhecimento científico de sua atuação. O que considera como “afã patriótico” não pode justificar a eliminação da objetividade de pesquisa. Apenas ligar o trabalho do investigador com a realidade e seu contexto de mudança social.

Para Borda (2012), uma necessária “Ciência Social Crítica” incorpora à Sociologia, a História, a Economia, a Geografia, a Psicologia, a Antropologia, a Ciência Política e o Direito, para formar algo próximo daquilo que se chamava no século XIX de “Economia Política” somada às contribuições da “teoria crítica” de Marx e Engels, da Escola de Frankfurt nas décadas de 1950 e 1960 e do pensamento marxista que se desenvolveu em vários países ao longo dos últimos séculos. Todas estas estariam reunidas sob o manto do Materialismo Histórico, que, como filosofia da história, poderia desvelar a essência da ordem social capitalista, os mecanismos usados pela ciência burguesa para encobrir a luta de classes e a situação real vivida pelos grupos explorados e oprimidos, ao tempo em que se estabeleceria como guia científico e instrumento de luta. É o que afirma citando Luckács.

A “Ciência Social Crítica” é uma práxis cujos instrumentos e resultados vão sendo validados a partir das necessidades das massas. É igualmente a práxis, entendida como a unidade dialética entre a teoria e prática, o critério de validação dos conhecimentos produzidos por meio das técnicas adotadas no âmbito da pesquisa. Ao mesmo tempo, na ação concreta produzida em processos sociais, como se revela essa complexa união entre pensamento e agir, não cabe a causalidade linear tal como defendem certos estudos de ciências sociais com natureza positivista. “(...) La acción no va determinada en sentido único, sino que tiene una determinación múltiple dentro del proceso o marco en el cual adquiere sentido” (BORDA, 2012, p. 217). Somado a isso, para Borda, a “Ciência Social Crítica” não admite a separação entre o sujeito e o objeto da pesquisa, uma vez que o investigador pode, ele mesmo, experimentar os efeitos de seu trabalho, ademais de ser no campo, no terreno, de realização da pesquisa que vai ajustando as ferramentas analíticas de trabalho às necessidades reais, conforme indica o grupo ou organização com o qual trabalha. Sobre os conceitos, estes não são vistos como absolutos, da mesma forma como não se pode absolutizar as leis e tomar as definições como dogmas. Isso seria fazer da teoria um fetiche, um objeto de culto supersticioso e excessivo. “(...) los conceptos, las definiciones y las leyes, aunque necesarios para ligar la realidad observada a la articulación intelectual, es decir, para fundamentar las representaciones de la realidad, tienen un valor limitado y circunscrito a contextos determinados para explicar eventos y procesos”. (2012, p. 221). Essas compreensões seriam indispensáveis para a criação de novos paradigmas e mesmo para permitir que se realize a

validade destes e das produções cognitivas realizadas sob essa base paradigmática da “Ciência Social Crítica”. Do mesmo modo, ao se constituir como práxis, como ação-reflexão no contato direto com conhecimentos de distintas naturezas (senso comum, sistematizações da ciência, saberes populares) situados na realidade concreta, a ação investigativa sob o paradigma crítico é ação para transformar o mundo, diferente de como o positivismo interpreta a práxis (manipulação tecnológica e controle racional dos processos naturais e sociais). Em outras palavras, é ação política.

“(…) Este es un aspecto fundamental del método de investigación porque, como queda dicho, el propósito de éste es producir conocimiento que tenga relevancia para la práctica social y política: no se estudia nada porque sí. Siendo que la acción concreta se realiza a nivel de base, es necesario entender las formas como aquélla se nutre de la investigación, y los mecanismos mediante los cuales el estudio a su vez se perfecciona y profundiza por el contacto con la base” (BORDA, 2012, p. 228).

Em síntese, para uma “Ciência Popular”, Orlando Fals Borda (1990) propõe seis princípios metodológicos: a) respeito pela cultura e pela Filosofia do ser humano comum em uma atuação comprometida com a causa popular; b) antidogmatismo; c) dialogicidade baseada na necessidade de restituir a voz reprimida dos grupos subalternos por meio do resgate da história de lutas populares, comunicação simples e adequada, participação direta na pesquisa, seja conhecendo o que está sendo pesquisado ou aprendendo e aplicando técnicas de investigação científica; d) construção e devolução dos resultados de pesquisa com os sujeitos participantes do processo; e) articulação de conhecimento concreto com o conhecimento nacional e geral; e) humildade para ouvir o outro, romper com as assimetrias e incorporar pesquisadores populares ao estudo.

Estas compreensões e propostas para pensar a pesquisa social podem se relacionar ao entendimento de Paulo Freire de que a “educação é um ato político” (FREIRE, 1998), ou seja, dá-se contra ou a favor de alguém, sendo este representado a um só tempo por grupos sociais, por certas expressões de subjetividade, por modos de ser, por gentes que ocupam um lugar subalterno no modelo econômico dominante e nos processos de acumulação de capital. Se educar tem essa perspectiva política, é decorrência imediata dessa concepção que todo conhecimento ou toda forma de conhecer, esteio da educação²⁶, também é um ato político.

²⁶ Segundo Paulo Freire (1999), uma sociedade promove educação quando descobre que sua preservação não se dará se a cada geração for preciso reiniciar todo o processo de produção de conhecimento. Em meio a essa descoberta da educação como ato cultural, os sujeitos também compreendem que ela está sempre relacionada com um visão de mundo e com objetivos quanto ao que se pensa e faz quanto ao lugar das pessoas na sociedade. Portanto, é igualmente um ato político. Pode estar à disposição de um projeto de libertação, de autonomia, de não-opressão e de não-exploração ou o contrário.

Pois, os processos de cognição, incluindo-se as produções científicas, estão baseados em e são sustentação para formulações teóricas elaboradas de acordo com objetivos, concepções e maneiras de estar no mundo igualmente contra ou a favor de alguém, condicionadas por paradigmas e/ou enfrentando padrões de reflexão e objetivos dominantes. Todos pretendendo a propagação e a hegemonia com vistas a se transformarem em senso comum. Melhor, produzem-se do senso comum, sistematizam-se e tentam retornar ao cotidiano ou se cotidianizar como um novo senso comum (BORDA, 2012; FREIRE, 1998; SOUSA SANTOS, 2001).

Paulo Freire, ao pensar no caráter político da ciência, lança a pergunta: “a quem sirvo com a minha ciência?” (1990, p. 36). E, justifica a sua indagação: “esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática” (1990, p. 36).

Neste aspecto, a pesquisa para Freire é um ato pedagógico ou um ato de conhecimento desempenhado entre pessoas que se reconhecem enquanto sujeitos cognoscentes e enquanto sujeitos de sua história no diálogo de compreensões sobre a realidade. Tem como princípio, portanto, a horizontalidade, de modo que não haja, por parte de pesquisadores e pesquisadoras profissionais, sobreposição, sufocamento e/ou tentativa de substituição dos sujeitos que vivenciam determinadas circunstâncias materiais e imateriais na disposição de atos transformadores de sua existência concreta estudada. Como parte de um projeto de mudança, a investigação científica assume como condição gnosiológica a possibilidade de aprendizagem conjunta entre profissionais de pesquisa e grupos populares e aponta como objetivo central tornar a constatação da realidade processo de formação de sujeitos populares que, analisando as condições em que estão inseridos, podem refletir e construir compreensões e atitudes mais complexas. Isto é, do ponto de vista dos grupos populares, à medida que desenvolvem sua práxis investigativa, podem ir superando um “conhecimento ingênuo” utilizado para significar suas circunstâncias objetivas de vida e igualmente podem se colocar em condições de desempenhar reflexões mais condizentes com a transformação concreta do mundo a sua volta. Concomitante a isso, em relação aos pesquisadores e às pesquisadoras profissionais, na pesquisa com grupos populares estes e estas podem construir análises mais e mais próximas da vida concreta, com efeito, ir superando formas tradicionais de construção de ideias que parecem querer enquadrar as complexas relações e fatos sociais em teorias abstratas (FREIRE, 1990; 1998; MEKSENAS, 2007).

Nestas concepções gnosiológicas de pesquisa, habita outra que pode ser imediatamente deduzida. É a superação da dicotomia sujeito-objeto, tendo como premissa de que os sujeitos, ao pesquisarem sua realidade e ao analisarem o modo como se dão suas relações e circunstâncias concretas de vida, estão produzindo conhecimento que parte deles e se constitui por eles sobre eles, ainda que tenham o auxílio de pessoas iniciadas em pesquisa a partir da universidade. Pois, neste caso, a pesquisa não está diretamente vinculada aos propósitos individuais de quem a desenvolve com pontos de vista de profissionais habilitados para tanto; não está à sua disposição com a finalidade de obter títulos, prêmios, condecorações. O objetivo central é permitir a transformação social. Não é a pesquisa em si nem as vantagens exclusivas de quem a promove. Por conseguinte, não tem por que a verticalização ou a consideração de integrantes de grupos populares como objetos, como meros informantes, como elementos de que se fala (FREIRE, 1990; 1998; MEKSENAS, 2007).

Ainda, dessas compreensões gnosiológicas, infiro que a pesquisa para Paulo Freire não está preocupada em estudar a regularidade de fenômenos com o propósito de projetar e controlar o futuro ou mesmo tem um caráter prescritivo da realidade. O que parece determinar os processos investigativos para Freire é a necessidade de compreender o presente, a concretude das relações, tendo como base a sintaxe, a semântica e as metáforas utilizadas pelos sujeitos que vivenciam determinadas condições para significarem sua existência sob certas circunstâncias materiais e imateriais (FREIRE, 1990).

Estes elementos fundamentais de pesquisa para Paulo Freire serão melhor esboçadas adiante quando apresentar a maneira como faço a adaptação do método de levantamento do universo vocabular e elaboração de conteúdos pedagógicos, também chamado pelo pensador de “método antropológico” (FREIRE, 1998), para o estudo aqui realizado. Por enquanto, é válido compreender em termos gerais como defende e o que significa repensar gnosiológica e epistemologicamente a investigação social para Paulo Freire.

Com a pesquisa jurídica não é diferente. Propõem mudanças na forma de pensar o próprio Roberto Lyra Filho (1984), também Boaventura de Sousa Santos (2001), Luis Alberto Warat (2002) e, entre outros, Roberto Kant de Lima e Alex Varela (2009), que procuram pensar o Direito a partir do método da Antropologia. Todos têm em comum o fato de, ao propor um método para a pesquisa jurídica, defender a necessidade de refletir sobre o Direito de que se parte para a atividade científica.

Como já abordei acima e retornarei mais adiante sobre as críticas de Roberto Lyra Filho, passo as perspectivas metodológicas defendidas Boaventura de Sousa Santos, agora, com os argumentos quanto a des-pensar o fenômeno jurídico para construir o que chamou de uma “concepção pós-moderna de Direito”.

Neste sentido, Boaventura defende que é preciso admitir que o Estado, de fato, nunca foi o lugar exclusivo de produção do Direito, nem no plano internacional, que tem seus modos próprios de regulamentação, nem no plano interno, em que múltiplas formas de manifestação jurídica subsistem e, mesmo, concorrem com a expressão jurídica estatal. Portanto, na transição paradigmática, a primeira premissa metodológica para des-pensar o Direito consiste em “separar o Direito do Estado” (2001, p. 171) com vistas a compreender que o Ente estatal não monopoliza nem se deixa monopolizar pelo que ele mesmo concebe como Direito, bem como para perceber que a negação da existência de múltiplas formas sociais de manifestação jurídica eliminou ou quase anulou a capacidade libertária do Direito Moderno. Esta precisa ser recuperada juntamente com as tradições rejeitadas ou marginalizadas.

Seguindo a direção de que é preciso separar o Direito do Estado, a segunda premissa de Boaventura é que, se, por um lado, com a Modernidade, o Direito passou a ser monopólio exclusivo do Estado, por outro, o fenômeno jurídico também foi aprisionado na dicotomia Estado/Sociedade Civil. Esta dualidade pode ser superada admitindo-se que, mais complexo do que perceber o Estado como lugar de concentração do poder, da disposição exclusiva das vontades públicas, bem assim, da produção normativa, é o conceito gramsciano de “sociedade política” que absorve toda “a constelação política global das sociedades capitalistas” (*apud* SOUSA SANTOS, 2001, p. 174) e permite entender a reprodução da Sociedade Civil na forma de Estado e do Estado na forma de Sociedade Civil em uma reciprocidade que implica na necessidade de enxergar globalmente o Direito, ou seja, em meio a este emaranhado político que articula o local, o nacional e o transnacional.

Por último, é preciso perceber que, entre a tensão regulação/emancipação, a Modernidade, por suas estratégias de consolidar o Estado Constitucional, reduziu toda a política e seu caráter emancipatório ao Direito posto, por conseguinte, ao Estado de que emana tal expressão de juridicidade. Em outras palavras, passa a assimilar a perspectiva de “mudança social normal” (2001, p. 184), dentro da lei, sem rupturas abruptas e consideráveis, o que destituiu o Direito da capacidade revolucionária que trazia no contexto das lutas de

transformação empreendidas ao longo da história, especialmente aquelas dos séculos XVII e XVIII.

Sobre essas críticas, Boaventura (2001; 2007) ergue sua “concepção pós-moderna de Direito”. É verdade, esta não concebe a perda de centralidade do direito estatal, que tem sido reproduzida como fator político decisivo por mecanismos diversos de aculturação e de socialização (2001, p. 222). Todavia, esse Direito “pós-moderno” está alicerçado em uma forma de pensar científica que envolve não apenas o diálogo e a dialética entre os diversos espaços de produção social. É expressão de uma “epistemologia do Sul” e reúne, em um mesmo paradigma, a solidariedade, a reciprocidade, a criatividade social, a re-localização do ser humano na natureza, como parte dela e como capaz de provocar a catástrofe e a solução dos problemas socioambientais, juntamente com a subversão do Norte como lugar exclusivo de emanção de conhecimento.

De forma semelhante ao que acima explanei quanto ao pensamento de Bourdieu sobre o campo científico, Luis Alberto Warat (1993; 2002) considera a ciência do Direito condicionada e determinada pelo que chama de “sentido comum teórico” e pela dogmática. Estes se inter-relacionam à medida que as construções dogmáticas se valem do “sentido comum teórico”, ideologias práticas disciplinares da atividade dos juristas que se apresentam como uma “montagem de noções – representações – imagens – saberes presentes nas diversas práticas jurídicas” (1993, p. 101), como um pano de fundo de uma forma de “fazer científico” jurídico que se propaga como única possível.

Em outras palavras, para Warat, o “sentido comum dos juristas” é a expressão “de um imenso leque de fatores e variáveis surgido do saber acumulado e da experiência que conformam as estruturas cognoscitivas e os raciocínios lógico-demonstrativos do homem de ciência” (2002, p. 35); são representações que, ao longo da história da ciência jurídica e de seus saberes acumulados, vão se institucionalizando e se tornando regra com a qual quem se aproxima do Direito deve se familiarizar para ser admitido neste âmbito. Portanto, a atividade de produção de conhecimento jurídico não é neutra. As experiências que se constituem na pesquisa têm suas significações pré-definidas pelo sutil ordenamento assumido como próprio da Ciência Jurídica.

Ainda, apesar de ser o Direito uma ciência argumentativa, persuasiva, estes mesmos raciocínios lógico-demonstrativos (condicionados e determinados) se colocam para o pensamento dogmático, juntamente com o pretexto de que possuir um objeto e um método é o suficiente para se classificar como uma atividade científica. Se vem da repetição, é a repetição

o que produz a dogmática jurídica com a circunscrição de seu campo de pesquisa ao Direito estatal vigente, identificável na lei. De forma semelhante, é parte de seu método, mas do que um raciocínio lógico-demonstrativo, uma racionalidade lógico-dedutiva, silogística, que se desvincula da realidade social e de sua natureza humana para se creditar a condição de conhecimento neutro.

(...) sob a aparente aceitação do direito positivo, surgem diretivas para a sua reformulação, compromissos ideológicos, pretensões de justificação. Explicação e justificação recebem apenas um tratamento maniqueísta, já que em realidade a atitude diferenciadora entre ambos é apenas um argumento de socialização. Por isso, aparecem [*sic*] uma série de falsos conceitos, sem força explicativa mas com amplo poder retórico, que condicionam a prática jurídica, convencendo seus protagonistas do caráter inquestionável de certas justificações.

A função valorativa, o compromisso, se se exerce sob a aparência de uma explicação neutra, a intenção justificadora se veste com uma roupagem descritiva.

Desta forma, as teorias jurídicas adquirem o “status” de uma racionalização ideológica através da qual se explicitam as duas funções básicas da ideologia: o controle social e a reconstrução cognoscitiva. (WARAT, 2002, p. 42).

Com esse propósito, surgem, por meio da dogmática jurídica, categorias pseudo-explicativas que negam a condição ideológica de uma produção voltada para a reafirmação da ordem posta, e o discurso encantado, mágico, místico, que sustenta a dominação simbólica por meio rituais e liturgias.

Ao criticar essa forma como a dogmática jurídica se mantém ao longo da história, Warat (2002) não defende a existência de uma Ciência do Direito imune a ideologias. Pensa em uma construção científica que não esteja refém do pensamento ideológico por ser exclusivamente uma ideologia, como a dogmática. Por conseguinte, que seja formulada a partir de uma “consciência crítica do Direito e da Sociedade” (2002, p. 42), com controle epistemológico, capaz de articular criticamente teoria e prática. É, portanto, uma ciência jurídica que surge a partir de um corte epistemológico realizado dentro do “sentido comum teórico”, utilizando-se de suas contradições, explanando o não-dito, para, desde suas entranhas, abri-la a outras formas de produção cognitiva.

Em busca de um olhar da Antropologia sobre a pesquisa em Direito, recorro a Roberto Kant de Lima e Alex Varela para quem, em geral, a investigação jurídico-científica tradicional percebe o Direito como o Direito codificado. Com efeito, tende a negar ou reduzir a importância de outras formas de manifestação de juridicidade para fazê-las submergir ao

Direito dos legisladores e dos juristas. Mas, para além de um conjunto de normas, é um instrumento por meio de que se erguem os limites e se constituem as fronteiras à vida social²⁷.

Na investigação tradicional, há uma confusão entre ciência jurídica e doutrina, porque, percebendo o Direito como emanção estatal, segundo Lima e Varella, não pode ser outra coisa, senão, “um projeto normativo e autoritário que pretende se impor homogeneizando, essencializando, totalizando e unificando a ordem social” (2009, p. 122).

De qualquer forma, a pesquisa tradicional, dogmática, que faz apologia a uma concepção transcendental de Direito, é apenas um dos dois caminhos que a investigação científica jurídica tem percorrido no Brasil. O outro, oposto e incompatível com o anterior, que é a pesquisa pelo que Kant de Lima e Alex Varella chamam de “via da denúncia”. Esta se preocupa em expor as ideologias e os privilégios de classe dispersos na lei, a convivência da ordem legal com a manutenção da ordem excludente, denunciar a pseudo-neutralidade axiológica do sistema e defender uma transformação de toda a ordem jurídica (2009, p. 90).

Ambas as formas de pesquisa estariam presas a uma perspectiva essencialista, de “inspiração nitidamente totalitária, posto que [sic] avessa à diferença e desejosa de reduzir toda a multiplicidade do mundo social a uma unidade essencial, seja na forma de tal elogio ou de tal denúncia” (LIMA, VARELLA, 2009, p. 91).

Portanto, para pensar um novo método à pesquisa jurídica, seria preciso desconsiderar a concepção hegemônica de Direito, isto é, seria necessário reconstituir o objeto da ciência do Direito, de modo que este pudesse, na mesma direção de outras Ciências Sociais, baseado na realidade concreta, assimilar distintas compreensões socialmente coexistentes de ordem, compreender e respeitar as mais diversas formas de vida e de contextos vivenciados por diferentes grupos sociais.

Neste sentido, Roberto Kant de Lima e Alex Varella, tanto quanto Roberto Lyra Filho, parecem entender que, se o objetivo é propor um método de pesquisa em Direito, há que se compreender, concomitantemente, o que é Direito. Para tanto, é fundamental constituir uma forma de pensar o fenômeno jurídico a partir das relações complexas que o formulam e

²⁷ Pensando nas ideias de Kant de Lima e Alex Varella, eu diria que o direito codificado, expressão dos legisladores e juristas, é uma forma de impor limites às formas de vida diversas da estabelecida em lei, mas, ao mesmo tempo, é um meio para estabelecer as fronteiras, de se fazerem as pontes entre as diversas formas de vida que coabitam determinado território com o direito oficial. Não falo em coexistência das mais variadas formas de vida entre si, pois parece ser uma pretensão a uniformização ou a normalização da sociabilidade por meio da lei. É, ao negar as diferentes juridicidades, bem assim, as diferentes cosmologias de que parte a diversidade jurídica, que a lei também funda a sociedade e atribui a ela um caráter aparentemente abstrato, amorfo, generalizador e padronizado.

do modo como socialmente se realiza, ou seja, assentado na realidade. Quer dizer, é preciso reunir Filosofia e Ciências Sociais para compreender o que é Direito.

A diferença entre estes pensamentos está na sua forma de se materializar. Aparentemente, para Kant de Lima e Alex Varela, as Ciências Sociais devem ser as informadoras, é delas que se deve partir, é nelas que a Ciência Jurídica deve buscar instrumentos para constituir um conceito de Direito capaz de expressar simultâneas juridicidades. Para Lyra Filho, no entanto, Sociologia e Filosofia, no sentido de pensar sociológico sobre o Direito e pensar filosófico sobre o Direito, fazem-se em uma unidade complexa de colaboração, ou melhor, uma unidade dialética, para compreenderem o Direito como resultado não-definitivo de um conflito histórico de juridicidades no processo de construção da Justiça Social.

Pensando não apenas na pesquisa, mas também em como se constituem os instrumentos de propagação das descobertas que se fazem nesse campo por meio do ensino, Lyra Filho reúne a concomitância da Sociologia e da Filosofia em perguntas dialéticas, tais como “o que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”; “Pesquisa em que Direito?”. São estas indagações uma forma de congregar em si pesquisa e “ensino” jurídicos com o ser do Direito, indicando a imanência entre universos cuja solidez se dá com o alinhavar dinâmico e totalizador de observações da realidade e esquemas referenciais de natureza cognitivo-conceitual²⁸.

1.7 – A chave de abóbada (...) não reside (...) numa teoria que se desinteresse da comprovação empírica (já que fenômeno é, em todo caso, a casca do fruto transempírico e as relações essenciais não estão fora, mas dentro e no cerne das manifestações fenomênicas). E, todavia, aquela chave tampouco se encontra, num passeio pelos fatos desalinhavados (ou mal alinhavados, com o fio grosseiro de crenças e preconceitos subliminares).

Por isto mesmo é que Merleau Ponty conclamava os filósofos e os sociólogos à mais fecunda cooperação – a fim de que os primeiros não se julguem senhores dum saber mais elevado, a dissolver-se nas idéias [*sic*] desnutridas (pela carência de matéria prima [*sic*]); e os segundos não se considerem donos do único saber efetivo, porque se entopem com fatos (arrebanhados conforme o modelo duma filosofia bruta, inconfessa e presumida).

1.8 – A colaboração do sociólogo e do filósofo não é só possível: ela é necessária, para evitar, de um lado, que se introduza, no tratamento dos fatos, uma filosofia canhestra e subreptícia [*sic*]; e, de outro lado, que, na produção de idéias [*sic*], se delinear uma filosofia anêmica e pretensiosa.

²⁸ Chamo de esquemas referenciais de natureza cognitivo-conceitual, os fundamentos ou conhecimentos abstratos que se podem produzir solitariamente ou em conjunto a partir de outros fundamentos ou conhecimentos abstratos. Ou seja, são as lentes que se constituem a partir de experiências de aprendizagem, bem assim condicionam a forma de olhar e de compreender as situações que os seres humanos criam ou com que interagem ao longo da vida. São suas referências para analisar fatos com os quais possui familiaridade e para responder a circunstâncias novas, acontecimentos ainda não vivenciados, de modo que os possa entender e transformá-los em novas experiências cognitivas.

Resta saber, então, o que é, mesmo, o Direito, num padrão de Justiça desentortada – o que nos devolve à imprescindível colaboração do filósofo e do sociólogo.

1.9 – A circuição entre os fatos e idéias [*sic*], dialeticamente abordados, configura-se, na epistemologia a científica, de acordo com o trânsito constante entre as partes e o Todo, entre os fenômenos e a teoria global, entre as estruturas significativas e o, que nela se realiza, em movimento e enlace totalizador; Sem totalização permanecem desarrumados; com a arrumação cerebrina, os fatos desaparecem e o esquema teórico se torna falsificador e inútil. (LYRA FILHO, 1984, p. 06-07).

Em acordo com Lyra Filho, digo que somente é possível pensar o que é Direito com inserção na prática cotidiana dele, percebendo como os sujeitos o significam ao realizá-lo, com efeito, ao produzi-lo. Realizar é um ato de produção do Direito porque indica o que se pensa e se re-pensa enquanto se promove a ação, se desempenha o ato impulsionado e impulsionador do que é justo, de promover justiça a partir de pontos de vista que se confrontam. Bem assim se dá no âmbito do ensino. Embora se possa compreender que o fundamento condiciona o fazer, a metodologia e a aprendizagem, a pesquisa de campo permite dizer que sua prática também é capaz de resignificar-se a si mesma e, como dito acima, o próprio Direito, apresentando agora um fundamento concreto, uma compreensão materializada de Direito, efetivamente dialética, que se apresenta diluída nos conceitos emanados, mais do que dos discursos simplesmente, do cotidiano da Faculdade de Direito. Aqui também se confrontam concepções de juridicidade e de como pode ser a formação de profissionais de Direito, qual deve a ser a cultura jurídica que carregam para os espaços sociais, que consciência jurídica devem propagar.

Na base desse encontro/conflito, segue a perspectiva de justo, como horizonte utópico, igualmente com o que ocorre com o embate entre Direitos. Portanto, como não é possível acreditar em justiça pronta e acabada, não há que se falar em Direito, por conseguinte, em “ensino jurídico” pronto e acabado. O contrário também se aplica – não é possível falar em “ensino jurídico”, por conseguinte, em Direito pronto, perfeito e acabado. Pois, tanto a concepção de justiça quanto de Direito e de “ensino jurídico” se concebem na medida mesma do que realidade constatada e significada vai esculpindo como tal.

Dialeticamente, cada um ou cada uma, em interação com o outro e com o mundo, realiza como quer que seja o que quer que seja. Mas também, vai descobrindo e propagando o que quer que seja enquanto vai empreendendo a ação. É um ato de produção imediata juntamente com um ato de prospecção, de projeção do presente no futuro esperando que se reproduza e se re-produza, com base em enfrentamentos de hoje, efeitos que se querem materializados na atualidade e reafirmados no futuro. Por outro lado, compreender em ação, enquanto realiza, e, portanto, enquanto vai tomando forma a busca e o que se busca, é o que

permite que tudo, pretensões, sujeitos, construtos e construções, vá se modificando enquanto vá se materializando. Em ação de intervenção na realidade, tanto mais coletivamente, percebem-se os limites do que havia sido proposto, do que se compreendia, do que se compreende, do que vai sendo produzido.

Para além da Sociologia, pois “os fatos” são uma preocupação das Ciências Sociais, penso ser papel da pesquisa, neste enlace complexo e necessário, compreender o Direito e o “ensino jurídico” em meio às suas circunstâncias dialéticas. Esta unidade colaborativa complexa, como chamei acima, é o que permite se inserir na realidade, perceber os que sujeitos pensam, problematizar e reconhecer a diversidade de nuances de análise, ademais das perspectivas constituídas e possíveis, com o fim de compreender e abordar de um modo que se pretende novidadeiro o fenômeno jurídico, bem assim a formação em Direito, como realidades dialéticas em si, individualmente falando, e entre si, entre concepções de Direito e concepções e práticas de ensino.

Apesar de estabelecer essa conexão de imanência entre Filosofia e Sociologia, percebo que Lyra Filho teve seu trabalho concentrado em aproximações filosóficas. É evidente, nunca deslocou o Direito das Ciências Sociais. Contudo, talvez por não ter tido tempo de completar sua Teoria do Direito²⁹, os debates filosóficos tomam maior espaço em sua obra. Neste sentido, tomo como desafio pensar uma metodologia interdisciplinar que aproxime o trabalho de Lyra Filho da realidade social, bem assim que, no contato com o fazer cotidiano do “ensino jurídico” possa dar respostas concretas à pergunta propulsora “o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”. Ao mesmo tempo, a partir do campo, é possível refazer a indagação-base para que, dialeticamente, incorpore a necessidade de entender o que é ensinar Direito, para que se compreenda o fenômeno jurídico e as próprias práticas de ensino-aprendizagem.

2.4 “O mundo eu sei não esse lá. Por onde andar?” – caminhos e escolhas de pesquisa

Como afirma Fals Borda, “toda ideia importante requer um processo de gestação” (2012, p. 63). Pesquisar é também uma ideia que surge em forma de questionamento capaz de despertar a curiosidade e impulsioná-la a seguir em busca de possíveis respostas. Este

²⁹ Lyra Filho, apesar de elaborar um plano de trabalho para construir os elementos de sua teoria de Direito, faleceu em 1986, conseguindo concluir apenas uma parte de seus objetivos científicos.

caminho, porém, não se dá de qualquer maneira e precisa sempre estar por ser fazer e se refazer na medida das descobertas, dos impasses, das dúvidas, dos dilemas que se vão apresentando ao longo da caminhada. É preciso uma organização, ao menos dos pontos de partida ou dos em seus delineamentos gerais, para que se torne um processo de gestação e seja capaz de oferecer, sobretudo, diante dos obstáculos que podem surgir no percurso, as condições e o entusiasmo para seguir caminhando na direção indicada pelas perguntas mobilizadoras.

Digo perguntas mobilizadoras porque à dúvida central, que incita a pesquisa, aliam-se novas indagações que ajudam a esclarecer ou decorrem diretamente do foco do trabalho. São dúvidas coadjuvantes que vão dando o contorno do problema e estimulando a avaliação de caminhos, de instrumentos, de reflexões, já realizados e por fazer. Também nesse processo, contribuem para a construção de novas ferramentas, até mesmo de mudanças de método capazes de ressignificar a pergunta inicial de pesquisa situando-a mais concretamente, talvez até o refazendo-a ao ponto de restringir ou ampliar o escopo do estudo. Isso de acordo com as complexidades e a dinâmica que a investigação assume, mais ainda, quando se trata de uma pesquisa que se aventura pelo trabalho de campo como forma de aproximação da realidade sobre a qual se nutre a vontade de conhecer mais.

É também no contato com os acontecimentos do universo de pesquisa, com as suas nuances, com as suas características, com a sua dinamicidade, que se tornam mais inteligíveis ou menos obscuros os meios capazes de promover a aproximação do pesquisador com os sujeitos que constroem e vivificam a realidade, bem como as condições de construção, manutenção e expressão do diálogo estabelecido com essas pessoas ao logo do estudo. Nesta pesquisa, apesar do planejamento inicial, as conjecturas sobre como deveria ser essa aproximação, os diálogos com o campo aconteceram inesperadamente por meio pontes que se erigiram causalmente com estudantes e alguns professores. Estas, sobretudo com discentes, aos poucos, criaram laços de confiança, cumplicidade, compromisso, colaboração, respeito e dialogicidade, que nutrem as relações necessárias ao processo de investigação³⁰.

Quanto ao problema de pesquisa deste trabalho, cujo centro é o “ensino jurídico”, tinha uma curiosidade inicial de descobrir o que é Direito na percepção de sujeitos do processo de formação profissional para entender como está condicionado o “ensino”, quais os seus limites e quais os limites de sua relação com os Direitos Humanos. Este problema como

³⁰ Mais adiante exponho os dilemas éticos que me surgiram ao longo da pesquisa, especialmente, aqueles que foram surgindo quando me vi sendo colocado como um mensageiro dos estudantes e das estudantes quanto ao modo como se dava todo o seu processo de formação em Direito enquanto me eram franqueadas informações importantes sobre questões delicadas do cotidiano do “ensino jurídico” promovido em sua Faculdade.

expressado algumas vezes acima, em contato com o campo tomou outro rumo, agora, efetivamente dialético, para igualmente tentar entender como são as práticas de ensino para compreender o Direito e as repercussões possíveis dessa formação para a realização de Direitos Humanos. Sua pergunta de partida era a retomada da indagação proferida por Roberto Lyra Filho em “O Direito que se ensina errado” (1980), qual seja, “o que é Direito, para que se possa ensiná-lo?”, para analisar a relação entre Direito, “ensino jurídico” e Direitos Humanos porventura existentes nas compreensões subjetivas esboçadas pelos sujeitos do processo educacional especialmente quanto ao Direito. Pois, conforme Lyra Filho, do equívoco do objeto, decorrem os erros de metodologia para o “ensino” (1980, p. 05).

Ter contato com o que os sujeitos da formação jurídica pensam sobre o Direito, como o descrevem, como o significam, como supõem realizar o fenômeno jurídico, permitiria entender como formulam e vivenciam a formação jurídica, ademais de entender como repercute na prática profissional e na realização do Direito na sociedade. Em outras palavras, ao buscar o que é Direito para os sujeitos do campo, seria possível evidenciar os conflitos de percepção e de conceituação, bem assim, relacioná-los com a maneira como se dá o processo de ensino-aprendizagem, quais seriam seus limites e potencialidades. Em contato com o campo, todavia, percebi que os comportamentos e modo como atuam os sujeitos no espaço pedagógico também indicam como estes significam e percebem o “ensino jurídico” que, a seu turno, mas do que reproduzir uma concepção de Direito, também cria e refaz em sua dinâmica conceitos abstratos de juridicidade que se apresentam mediados por teorias em sala de aula. Neste caso, seria possível compreender o fenômeno jurídico e o seu modo de ensino como uma síntese dialética do que dizem diretamente e do que dizem por meio de sua ação os discentes e docentes tanto quanto ao Direito como quanto à formação profissional. É este o complexo emaranhado em que é possível situar o debate entre “ensino jurídico” e realização de Direitos Humanos, motivo primordial da pesquisa.

Estou certo de que há uma variedade de trabalhos científicos sobre o “ensino jurídico”. Este é um tema recorrente em estudos realizados no Brasil e sua presença não é recente. Parece se renovar juntamente com as mudanças históricas ocorridas no país e acompanha uma preocupação constante de perceber os elementos que caracterizam a formação em Direito para pensar em alterações necessárias a sua adequação às dinâmicas sociais.

A análise de textos e estudos realizados, observando sua introdução e suas conclusões para compreender sua possível relação com a pesquisa que proponho, permite

afirmar que há poucos trabalhos baseados em estudos empíricos e, em número inferior, quando se tratam de investigações realizadas por pesquisadores com formação em Direito e permanecem atuando nesse mesmo âmbito. Conforme Bárbara Gomes Lupetti Baptista (2008), a pesquisa jurídica costuma ser eminentemente teórica, deslocalizando-se de acontecimentos sociais. Especialmente quando tem como centro o debate normativo, em que toda a produção cognitiva é intermediada por interpretações de autoridade explanadas em correntes doutrinárias, os estudos parecem tratar de um conhecimento autorreferente, abstrato e idealista, alheio às práticas, dinâmicas e compreensões ancoradas em relações instituídas na sociedade.

Os trabalhos que abordam o “ensino jurídico” ou a formação profissional em Direito baseados em pesquisas de campo são quase sempre de outras áreas, História, Antropologia, Sociologia, o que entre pesquisadores tradicionais de Direito se expressa como “meta-jurídicos”³¹. Talvez, até gravitem e auxiliem na construção de entendimentos que desaguam para o “mundo do Direito”, mas não são mais do que meta-jurídicas. Isto é, refletem sobre, contudo, transcendem ao universo propriamente jurídico; falam do Direito, porém não são Direito, conforme já ouvi no contato com professores, professoras e estudantes centrados na legalidade estatal³².

Mesmo os estudos de Roberto Lyra Filho, que partem da pergunta “o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”, e outras pesquisas que apresentam preocupações semelhantes com aquelas que podem ser depreendidas da indagação fundamental de Lyra Filho, de saber quais são os pressupostos ou premissas das práticas pedagógicas realizadas no âmbito do “ensino jurídico”, não trabalham com as percepções colhidas diretamente dos sujeitos envolvidos no processo de sua construção sobre o que é Direito e o que é formação jurídica para pensa-las dialeticamente. Ademais, não consideram compreensões sobre o que o ensino para estas pessoas de modo a entender como vivificam e recriam o Direito em seu cotidiano pedagógico e como este mesmo se cria e recria pela ação dos envolvidos e das envolvidas.

Essa constatação permite afirmar, que, não obstante o “ensino jurídico” seja um tema recorrente no mundo acadêmico, deve ser afastado o receio de que o presente trabalho repita análises e/ou caminhos teóricos já percorridos. De fato, esta investigação revisita a

³¹ Esta também é uma desqualificação presente no campo. Por vezes, escutei de professores e professoras do curso de Direito com os quais dialoguei durante o estudo que abordagens descentradas da lei não podem se dizer diretamente jurídicas.

³² Falo em legalidade estatal para diferenciar de outras legalidades ou outras normatividades antes, além e contra o Estado Burguês, que surge e se impõem a partir da Modernidade europeia do século XVIII.

temática, contudo, na sua forma de abordagem, de inspiração interdisciplinar, inova ao retomar a pergunta de pesquisa de Lyra Filho, “o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”, com o objetivo de construir uma teoria sobre o “ensino jurídico” e sua relação com os Direitos Humanos a partir de percepções e entendimentos dos distintos atores da formação jurídica com os quais tomo contato empiricamente por meio de diálogos constituídos no campo de investigação. Talvez, esse seja um modo de incitar novos debates, bem assim, criar interpretações teóricas mais palpáveis sobre o que é ensinar e aprender Direito, permitindo que concepções teóricas e aquelas que se apresentam em práticas concretas sejam confrontadas e recriadas ambas dialeticamente, em relação direta com a realidade. Afinal, além de trazer consigo possibilidades de reflexões sempre atuais, a pergunta de pesquisa, indica essa maior complexidade de análise por indissociar forma e conteúdo em um ambiente dinâmico como o da educação.

Não é pela abordagem interdisciplinar, ancorada na pesquisa social de caráter empírico e não diretamente vinculada à discussão da legalidade que este possa ser considerado um estudo meta-jurídico. Ao contrário, é uma investigação em Direito que ganha importância do ponto de vista teórico e prático por trazer para o seu bojo elementos metodológicos de campos científicos próximos, como a Antropologia e a Educação, com vistas a compreender, a partir da visão de fenômeno jurídico esboçada por estudantes e docentes, os limites, as capacidades e as contradições que o “ensino” apresenta nas Faculdades de Direito quanto aos Direitos Humanos. Tem igualmente importância porque permite superar, na pesquisa e na pesquisa jurídica, uma constante dicotomia entre teoria e prática. Neste caso, a teoria é pensada em conjunto com a prática. É a sistematização de uma experiência cognitiva construída na vivência com os sujeitos inseridos no universo da investigação.

Do ponto de vista prático, além de contribuir para que os estudos sobre “ensino jurídico” assumam novos perfis, façam a imediata relação com a concretude da formação em Direito, esta pesquisa, a partir de seus resultados, pode incitar a reflexão e a desnaturalização de concepções, tanto de Direito quanto das práticas de ensino que vão se sedimentando em um fazer repetitivo e parecendo perder sua ligação imediata com compromissos teórico-epistemológicos e políticos que o universo conceitual traz consigo intrinsecamente. Por outro lado, ao abrir espaço para pensar o lugar que ocupam os Direitos Humanos na formação em Direito, as contradições ínsitas às compreensões epistemológicas que se admitem e destas com as práticas estabelecidas em sala de aula e nos Núcleos de Prática Jurídica em relação aos

Direitos Humanos, pode contribuir igualmente para repensar os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Direito, bem como seus currículos e os compromissos entre os sujeitos do processo educacional com a materialização de planos constituídos na organização do curso.

Em busca de ferramentas que me permitissem estabelecer o contato com esses propósitos e condições que coloco para a pesquisa, sobremaneira, fundá-la no diálogo e na possibilidade de ser a expressão do que vi, ouvi e vivenciei com os sujeitos que constroem a realidade que me interessava conhecer, bem assim tomar contato com compreensões, significações, que estes mesmos sujeitos pudessem ter, como diz Paulo Freire, conhecer a sua “leitura de mundo” (1998), tentei me aproximar da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia e da Educação para traçar um método e de uma metodologia. O método é o conjunto de compreensões gnosiológicas e epistemológicas que se colocam na base de como se pensa a pesquisa, suas perguntas, que olhar se tem ou que se quer dispor sobre a realidade com e sobre a qual dialogamos, sobre as relações e interações que observamos. São as condições do método o que venho apresentando e devo apresentar enquanto explico as necessidades de pensar uma pesquisa em Direito que se dá a partir das críticas à forma de conhecer, ao modo como se dão as pesquisas em modelos tradicionais de pensamento, ao justificar as escolhas que faço, ao estabelecer a pergunta de pesquisa, os critérios de eleição de ferramentas para o trabalho, as vigas éticas em que me baseio, entre outras coisas. Já a metodologia é o conjunto de procedimentos planejados que se adota para a escolha do campo de trabalho, para a aproximação a este lugar e/ou, uma vez nele, para reconhecer entre as pessoas que falam sobre a realidade, que atuam política e/ou se destacam em espaços de discussão sobre o que coletivamente se vive no “mundo” que se busca entender, os interlocutores e interlocutoras abertos anunciar suas compreensões desse lugar vivificado e, a partir destas pessoas, colocar-se em contato com outras pessoas, especialmente, aquelas que se manifestam menos, que parecem “habitar” determinada realidade de forma mais discreta, aparentemente, sem ter algo a dizer, sem uma posição definida. Além disso, os procedimentos ajudam a reconhecer as informações, os documentos, que mediam e resultam das relações, das interações, entre os sujeitos do campo e entre estes e o sujeito que propõe a pesquisa. Por outro lado, no caso do presente trabalho, que parte da premissa de que a investigação científica é também um processo de formação, de construção de uma experiência cognitiva conjunta, entre “pesquisador” e os interlocutores e interlocutoras do campo, os procedimentos ajudam a construir uma interação de compreensões, a dialogar sobre as interpretações produzidas acerca de fatos passados no campo, conferir se há plausibilidade nas inferências realizadas e

dar validade concreta aos resultados do estudo (GEERTZ, 1989; 1994; BORDA, 1983; 2012; FREIRE, 1983; 1998; 2005).

No contato com teorias, percebi que quanto mais tentava entender cada uma isoladamente para pensar nos elementos que constituiriam a base do presente estudo, mais percebia que, sozinhos, os aportes teóricos com os quais tomava contato na Filosofia, na Sociologia, na Antropologia, na Educação, separadamente, não seriam capazes de me colocar em contato com a realidade do modo como considerava coerente com as minhas compreensões quanto à pesquisa, quanto aos sujeitos. Por conseguinte, decidi traçar um método e uma metodologia que passasse de forma interdisciplinar pelas Ciências Sociais, estando mais próximo da Antropologia em seu aspecto interpretativo, e da Educação, a partir das contribuições de Paulo Freire.

Para Geertz (1989), a Antropologia é uma ciência interpretativa que busca significados e analisa teias de significados que os seres humanos mesmos tecem e a que estariam amarrados. Neste sentido, o objeto de trabalho da Antropologia seria a cultura, que eu sem “conceito essencialmente semiótico” pode ser compreendida a partir de expressões sociais enigmáticas identificadas pelo pesquisador na sua superfície.

Como forma de apresentar sugestões aos métodos tradicionais de pesquisa antropológica, especialmente ao que chama de “operacionismo como dogma metodológico” nas Ciências Sociais, Geertz indica a necessidade de olhar novamente para a ciência, “não para as suas teorias ou as suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem” (1989, p. 15). Isso permitiria entender o sentido que dão as suas práticas, que teias estabelecem, e como, a partir disso, produzem uma cultura que contribui também para reconstruir a própria ciência.

A Antropologia estaria definida, sobremaneira a Antropologia Social, pela etnografia, fazer de seus praticantes.

E é justamente ao compreender o que é etnografia, ou mais exatamente, o que é a prática da etnografia, é que se pode começar a entender o que representa a análise antropológica como forma de conhecimento. Devemos frisar, no entanto, que essa não é uma questão de métodos. Segundo a opinião de livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento (GEERTZ, 1989, p. 15).

O que definiria a etnografia seria esforço intelectual de produzir uma “descrição densa”, isto é, realizar “uma hierarquia estratificada de estruturas significantes em termos dos

quais (...) são produzidos, percebidos e interpretados [os comportamentos], e sem os quais eles de fato não existiriam” (1989, p. 17). Pois, o trabalho do antropólogo não é apenas descrever, seus dados não são as construções das construções das pessoas, que, por si mesmos, já insinuam como deve ser entendida determinada coisa antes mesmo que esta seja diretamente estudada. Para Geertz, em lugar de uma mera descrição, o antropólogo realiza uma análise. Esta consiste em “escolher as estruturas de significação” e submetê-las, menos a um procedimento característico de alguém que decifra códigos e mais ao modo como trabalha um crítico literário, “para determinar sua base social e sua importância” (1989, p. 19).

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não como os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1989, p. 20).

Em outras palavras, o que a Antropologia deve buscar, segundo Geertz, é o universo imaginativo para compreender os atos e as formas como os sujeitos se expressam em determinado contexto. Para tanto, não é preciso incorporar ou se tornar um sujeito do contexto estudado, que, Geertz chama, ao meu ver, erroneamente, de “nativo”³³, mas abrir-se para conversar e entender a realidade que as pessoas nela inseridas descrevem pelo modo como a descrevem e a significam. Tanto maior a capacidade de descrever e relacionar a análise com acontecimentos reais, com o fluxo do comportamento, da ação social, tentando apresentar a articulação das formas culturais e do papel que exercem no contexto, maior plausibilidade terá o texto antropológico. Pois, não se pode medir a validade deste pela irrefutabilidade ou pela coerência da descrição cultural, segundo Geertz. Para produzir algo plausível, há que saber

³³ Esta é uma expressão bastante utilizada no campo da Antropologia. É reivindicada como própria do vocabulário antropológico. Porém, esta, para mim, é uma expressão que indica subalternidade, alguém a ser observado na condição de exótico, que interessa conhecer exatamente por ter um modo de vida que destoa do padrão, evidentemente, aquele trazido pelo pesquisador. Nativo pra mim, tendo em vista os diferentes empregos que foram feitos ao longo da história, sobretudo para significar indígenas, tribos africanas, das ilhas do Pacífico e pessoas de regiões conhecidas e/ou cujo interesse em conhecer mais se deu após o século XVI e, sobretudo após o século XVIII, com o surgimento da Modernidade Europeia, é aquele que está em “grau de evolução inferior” e que, portanto, pode ser observado para ajudar a entender e a justificar a própria “evolução” da “civilização” de onde provém aquele ou aquela que se coloca na condição de pesquisador, observador, de comportamentos e relações.

compreender e articular significados a partir do que se pode formular acerca de como pensam, como vivem e como conectam a isso seus comportamentos. Ou seja, manter contato com o que acontece e buscar compreender o seu contexto.

Ainda assim, frisa Geertz, a análise cultural será sempre incompleta. O trabalho do etnógrafo está sempre atravessado pela dúvida. Frequentemente, pode haver algo a ser contestado em seu trabalho. Melhor, sua atividade não está centrada em verdades absolutas, mas na possibilidade de contribuir para o refinamento do debate sabendo que “o objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados; apoiar amplas afirmativas sobre o papel da cultura na construção da vida coletiva empenhando-as exatamente em especificações complexas” (GEERTZ, 1989, p. 38).

(...) Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria de símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (...) Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade (GEERTZ, 1989, p. 24).

Nesse sentido, para Geertz, o papel do antropólogo não é produzir respostas para suas questões pessoais ou ao que ele chama de “nossas questões mais profundas”. Ao contrário disso, “a vocação essencial da antropologia interpretativa” seria “colocar à nossa disposição as respostas que outros deram (...) e assim incluí-las no registro de consultas sobre o que o homem falou”³⁴ (GEERTZ, 1989, p. 41).

Quanto ao Direito, Geertz afirma que à semelhança da Antropologia, atua à luz do conhecimento local (1994, p. 195). Ambos têm como tarefa artesanal observar princípios gerais em fatos localizados, fazem a ligação entre o local e geral em determinado contexto. Além disso, são duas profissões práticas que, mantidas em seus próprios mundos, presas em suas técnicas, criam mais ambivalência e indecisão do que adaptação e síntese. Por seus

³⁴ Lendo essa passagem de Geertz, tenho ainda mais convicção de que é um equívoco utilizar a palavra “nativo” para denominar pessoas que vivem uma determinada realidade. Pois, à medida que alguém se coloca na condição de “incluir” a fala de outra pessoa entre o que os seres humanos falaram, também se apresenta como superior, como destinado, como treinado, como legitimado para isso. Esse comportamento, de alguma forma, impõe a compreensão de que esses modos de vida só existem e só são registrados se passarem sob o crivo de alguém advindo de uma cultura superior, baseada na escrita e na racionalização sob determinadas condições. Não passa pela compreensão de certos sujeitos treinados sobre o paradigma da Modernidade europeia que essas pessoas existem e estão elas mesmas realizando o registro de suas existências, ainda que seu modo de fazê-lo passe por outra forma de racionalidade, de interpretação, e tenha outras ferramentas que não necessariamente a escrita. Nem por isso são menos evoluídas ou podem ser olhadas com base em uma curiosidade alimentada pelo exotismo, por uma ideia de que alguém, por ser tão inferior, pode se tornar objeto da análise, observação e interpretação de um sujeito, de alguém que se constitui à custa do outro sobre quem faz inferências para justificar-se a si mesmo e a sua cultura, ainda que de forma sub-reptícia.

objetivos, a primeira, de apresentam demandas aos tribunais ou evitá-los, a segunda, criar um espelho que permita aos seres humanos se compreenderem em suas singularidades, acabam se distanciando e produzindo desconfianças mútuas.

Embora Geertz pareça de alguma maneira vinculado à concepção normativista de Direito ao tentar identificá-lo e pensá-lo a partir de fatos que supõem a existência de “leis”, melhor, no âmbito da discussão fatos/leis, ou mesmo no aspecto hermenêutico de modelos reais e legais de comportamento, para aproximar o Direito da Antropologia seria necessário:

(...) no un intento de acoplar el derecho, *simpliciter*, a la antropología, *sans phrase*, sino una búsqueda de resultados analíticos específicos que, por diferente que sea el disfraz y por diferente que sea su aplicación, resida en la trayectoria de ambas disciplinas. También implica, creo, un enfoque menos internalista, y por consiguiente menos beligerante; no se trata de realizar un esfuerzo para inferir significados legales de costumbres sociales o para rectificar los razonamientos jurídicos con descubrimientos antropológicos, sino de establecer un ir y venir hermenêutico entre ambos campos, observando primero uno y después el otro, con el fin de formular cuestiones Morales, políticas e intelectuales que nos informen de ambos (GEERTZ, 1994, p. 197-198).

Para esta pesquisa situada no campo do Direito, considero pertinente extrair das ideias de Geertz a necessidade de aproximar o mundo jurídico da Antropologia no sentido de tentar encontrar mecanismos mais capazes de compreender a realidade e, neste aspecto, produzir uma metodologia de pesquisa em Direito que permita entender determinado contexto e expressá-lo a partir do modo ou o mais próximo possível do modo como o sentem os sujeitos que o integram e o realizam, que o materializam enquanto realidade³⁵.

É também possível absorver desse pensador da Antropologia a noção de que o trabalho não pretende ser uma manifestação de verdades inquestionáveis sobre relações entre seres humanos e entre estes e o seu lugar de encontro, neste caso, o ambiente pedagógico de uma Faculdade de Direito. Mas, uma compreensão possível situada em expressões, símbolos, por meio de que os sujeitos compõem e significam suas experiências cotidianas, suas relações, seu mundo, apresentam sua cultura. Por conseguinte, o presente estudo, ainda baseado naquilo de que fala Geertz, tomando cuidado para não se colocar de forma superior, de substituir os integrantes e as integrantes de determinado contexto na reflexão sobre si mesmos e mesmas, sobre suas relações, sobre suas circunstâncias concretas de vida em determinado lugar, sobre como compõem esse espaço físico, que é também cultural, e como este os constitui e as constitui, mas, sobretudo, na disposição de atos transformadores das condições constatadas,

³⁵ A partir da teoria de Paulo Freire, que é a minha base de pensamento, eu diria realidade que existenciam os sujeitos ao realizarem sua existência em determinadas condições materiais e imateriais.

mostra-se como um meio de expressão dos sujeitos, de registro de seus modos de pensar e evidenciar uma realidade. Talvez, seja mais coerente com o que faço afirmar (afinal, produzo na escrita solitária uma tese de doutorado) que este trabalho é uma construção a partir de falas dos sujeitos inseridos em determinada conjuntura, podendo compreender de forma indissociável o local e o geral, bem como o emaranhado de relações sociais sem desvinculá-las de outras que podem condicioná-las enquanto se refazem com a participação em alguma medida dos acontecimentos localizados.

Do ponto de vista teórico, igualmente o trabalho também guarda semelhanças com o que afirma Geertz quanto à teoria e ao modo como esta se realiza. Abstratamente, os aportes teóricos dão sustentação para pensar a realidade, mas esta também, nas circunstâncias em que se apresenta, pode refazer conceitos e até mesmo exigir e apontar novos conceitos.

A diferença é que, em lugar de adotar a teoria da linguagem, precisamente a semiótica, para compreender os sentidos dados pelos sujeitos com os quais dialogo mediado pela realidade da Faculdade de Direito, sigo a perspectiva dialético-dialógica de Paulo Freire. Produzo uma adaptação em seu método que me permite uma aventura na busca e compreensão de palavras e expressões significativas dispostas no campo para indicar como se percebe o ambiente pedagógico e o que é Direito; faço o processo de decodificação e recodificação dos termos encontrados; e, mantenho contato frequente, mesmo após ter cessado o trabalho direto no lugar, com meus interlocutores e minhas interlocutoras para compartilhar as análises e entender se minhas inferências fazem sentido, se apontam ligações plausíveis entre os fatos, o contexto e a forma como se conectam as distintas formas de pensar presentes, bem como as interpretações dos sujeitos e minhas sobre a realidade. Isto, por outro lado, abre espaço para que complementem suas ideias anteriormente apresentadas e ajudem a construir as constatações que integram o trabalho, uma vez que este procura ser a enunciação mais próxima possível de como os sujeitos compreendem o ambiente pedagógico e suas relações, ao que tempo que pode assumir-se como componente auxiliar de uma práxis (ação-reflexão-ação) transformadora que somente a comunidade acadêmica está legitimada a desenvolver na Faculdade de Direito.

Estou certo de que meu trabalho não cumpre completamente a perspectiva freireana, sobremaneira quanto ao modo de se fazer tendo como base problemas de pesquisa construídos pelas pessoas refletindo sobre as especificidades de sua formação em Direito. Na verdade, a demanda de investigação, por estar vinculada ao propósito de um doutoramento, os instrumentos de aproximação ao campo, de identificação dos interlocutores, de diálogo e de

descoberta de palavras significativas foram propostos antes mesmo do contato direto com o terreno, o que se constitui como parte dos dilemas de que falarei mais adiante, enfrentados no decorrer da pesquisa. Porém, é importante salientar que, devido a provocações, debates e formações incitadas por estudantes de uma Faculdade de Direito, o próprio campo de pesquisa, inicialmente previsto para uma instituição do Centro-Oeste, foi modificado para outra de porte mais ou menos parecido situada no Nordeste brasileiro com a qual mantive contato direto por um ano. Da mesma forma, a relação com estas pessoas impôs a redescoberta da pergunta de pesquisa e um novo planejamento de trabalho, agora, de acordo com as suas necessidades/possibilidades. Pois, apesar da finalidade mais imediata, nunca foi meu propósito sobrepor minhas pretensões individuais de pesquisa às condições que as pessoas inseridas no contexto apresentavam como necessárias. Baseado nos princípios do diálogo e da horizontalidade propostos pelo método freireano, mantenho como uma quase obsessão enxergar nos meus interlocutores e nas minhas interlocutoras mais do que informantes e componentes exóticos de um cenário observado do alto e à distância. Tento evitar que as condicionantes de meu próprio contexto, isto é, os prazos, as pressões, os cânones acadêmicos, determinem o tempo, decidam completamente a pesquisa. Persigo mais durante todo o fazer investigativo o objetivo de, com este trabalho, expressar a palavra, as relações, as interações e o modo como a comunidade constituída no e com o ambiente pedagógico percebe a sua realidade.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados desse direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Se é dizendo a palavra com que, "*pronunciando*" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns e de outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens. (FREIRE, 1998, p. 78-79).

Diálogo, nesta perspectiva de Paulo Freire, não se confunde com conversa ou a constância de conversas despretensiosas ou mesmo voltadas para o propósito unilateral e exclusivo ou, como afirma o pensador, “egoísta” (1983), de proporcionar vantagens individuais para uma das partes que a integram. Para compor as condições gnosiológicas de um processo de aprendizagem e descoberta, de fato, horizontais e dialético-dialógicas, há que se compreender:

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos [sic.] (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem, diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

...

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

...

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista (FREIRE, 1998, p. 80-81).

São esses princípios que, juntamente com a relação livre, de não-dominação do outro, que conduzem Paulo Freire a pensar em bases para a pesquisa, chamada de “antropológica, com grupos populares, tendo estes como componentes e destinatários dos processos de investigação e descoberta. Porque pode até existir um compromisso com este mesmo povo, mas, diante da possibilidade de tornar mais fácil e rápido o trabalho, mesmo investigadores comprometidos e investigadoras comprometidas com a necessidade de pensar um determinado contexto a partir e através (entremeado do mundo ao seu redor e dos significantes) das pessoas, precisam manter atenção para evitar ser tomado e tomada do

anseio de conquista, de obter adesão a um projeto que corresponde a uma visão e a um objetivo individual sem guardar relação com dadas condições reais e coletivas de vida. Nessa perspectiva, parafraseando Paulo Freire, a pesquisa é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (1998, p. 84).

Esta pesquisa é chamada de “antropológica” porque está intimamente ligada às percepções dos seres humanos, ao modo como consciência e mundo se constituem mútua e dialeticamente. Busca a maneira como se entrelaçam a “consciência do mundo” e “o mundo da consciência”, as condições subjetivas das condições objetivas, que se fazem e se renovam em contato umas com as outras.

Ao analisar o método Paulo Freire apresentado em “Pedagogia do Oprimido”, Ernani Maria Fiori, afirma que este não se restringe ao método de alfabetização e as técnicas empregadas neste processo em si mesmas porque não apresentam concretamente o método que situa a educação como parte da condição humana, que pensa a pedagogia como antropologia (1998, p. 11-13). Complementando, eu diria que as técnicas de alfabetização isoladamente não conseguem expressar os aspectos mais complexos de uma Filosofia da Educação que faz o encontro entre os processos educacionais e a existência humana, com culturas que formam e se formam nas e pelas ações humanas, portanto, com uma Antropologia. Pois, como mesmo afirma Fiori, Paulo Freire percebe a educação dentro da estrutura dinâmica e do processo histórico-dialético que produz o ser humano. Isto é, de acordo com as condições objetivas e subjetivas que a envolvem, uma vez que está fundada na consciência que as pessoas possuem de sua realidade ao tempo que a transformam em realidade humana.

A objetividade dos objetos é constituída na intencionalidade da consciência, mas, paradoxalmente, esta atinge, no objetivado, o que ainda não se objetivou: o objetivável. Portanto, o objeto não é só objeto, é, ao mesmo tempo, problema: o que está em frente, como obstáculo e interrogação. Na dialética constituinte da consciência, em que se perfaz na medida em que faz o mundo, a interrogação nunca é pergunta exclusivamente especulativa: no processo de totalização da consciência é sempre pro-vocação que a incita a totalizar-se. O mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação. E, como a consciência se constitui necessariamente como consciência do mundo, ela é, pois, simultânea e implicadamente, apresentação e elaboração do mundo. (...) Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da “práxis” constitutiva do mundo humano – é também “práxis” (1998, p. 14-15).

Para Paulo Freire, aprender e ensinar, processo em que estaria inserido o ato de pesquisar, tem a ver com o conceito antropológico de cultura que permite a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura, baseado nos seguintes fundamentos:

O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas” (FREIRE, 1999, p. 116-117).

Isto permite compreender o ser humano no mundo e com o mundo, exercendo “o seu papel de sujeito e não de mero objeto” (FREIRE, 1999, p. 117). Afinal,

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existentes. Em comunicação com eles (FREIRE, 1999, p. 48-49 – nota de rodapé).

Esta busca pela existência ou pelo existenciamento de uma realidade é o que confere fundamento e o que deve ser perseguido mais imediatamente pela pesquisa antropológica também considerada uma pesquisa-participante ou uma pesquisa-ação na perspectiva freireana. Pois, seria impossível compreender um mundo dado prescindindo dos significados que os seres humanos produzem sobre ele.

A Pesquisa-Ação é uma forma de participação organizada em que o investigador está a serviço de grupos sociais ajudando-os a construir ferramentas e mecanismos que permitem refletir e modificar suas circunstâncias concretas de vida. Tem esse nome por reunir constatação e transformação da realidade constatada. Para tanto, demanda a construção, desde o início, de seu problema na comunhão com sujeitos comunitários, integrantes de movimentos sociais ou outros grupos que vivenciam situação de opressão e/ou exploração social.

Em outras palavras, a pesquisa-ação se pensa a partir de uma interferência direta no campo para solucionar problemas concretos, o que a faz merecer críticas também de quem a defende e a promove como Orlando Fals Borda (2012). Para este pensador que se dedicou a elaborar esta modalidade de investigação no âmbito da Sociologia, a pesquisa-participante sob estes fundamentos gnosiológicos descambou para uma tentativa de falar pelo povo e sobre o

povo, ademais de substituí-lo na construção de soluções para seus problemas. Em alguns casos, protagonistas históricos de determinadas ações políticas, como partidos, associações e sindicatos, provocaram o “fracasso” do método de pesquisa com receio de que os grupos populares prescindissem deles em suas lutas. Em outros casos, impuseram mudanças, de modo que os investigadores populares não pudessem assumir qualquer papel na vanguarda política (2012, p. 321), ou mesmo realizaram em estudos a revelia da comunidade e os impuseram a partir de cima, sob pretexto de que a pesquisa-ação era um projeto voluntarista.

O próprio Borda parece recuar em sua defesa da autonomia das comunidades e grupos populares subalternos no fazer da pesquisa-ação:

Como ya se sabe, sin las bases organizadas no es posible el cambio revolucionario y la construcción del futuro; ni tampoco sin ellas es posible la adquisición del conocimiento científico necesario para tareas tan vitales. Pero este conocimiento sigue siendo, mal que bien, la responsabilidad de los científicos. Evidentemente, serán científicos más consecuentes, eficaces y productivos, si mantienen el equilibrio, el ritmo y la dialéctica de esta oposición, y si la organización política les estimula, acoge y respeta como tales (2012, p. 239).

Desta conclusão depreendo que, para Borda, os cientistas, em detrimento dos que defendia antes com a pesquisa-ação, concentram a legitimidade para o trabalho investigativo e, igualmente, podem prescrever, em nome da comunidade, o futuro, as alterações na realidade que precisam ser executadas, apontar “as saídas corretas” para os problemas. Em contrapartida, para Paulo Freire, o investigador profissional e a investigadora profissional pode atuar como atuam na assessoria, anda junto, mas não substitui os sujeitos integrantes de determinada realidade para produzir transformações, menos ainda, para impor os câmbios que consideram mais pertinentes. Podem até auxiliar na compreensão das situações concretas construindo junto com determinado grupo a adaptação de técnicas de análise e ajudando a perceber limites, condicionamentos, obstáculos históricos à transformação que se apresentam em um contexto. Todavia, nunca substitui os sujeitos de uma localidade em sua reflexão e ação. Mesmo que enxerguem limites nas conclusões alcançadas, planos de atividades e naquilo que projetam para o futuro, profissionais de pesquisa precisam entender que são resultado da história e de uma conjunção de fatores que se inscrevem no grupo. Os sujeitos, levando em consideração sua experiência de coletividade, podem até ser provocados, terem suas escolhas e análises problematizadas, mas não se pode querer impor que suas circunstâncias sejam desconsideradas para que as transformações ocorram do modo como pessoas externas à realidade consideram possível e necessário.

De acordo com o método Paulo Freire, no processo de investigação, pesquisadores e pesquisadoras sem formação acadêmica se aliam a pesquisadores e pesquisadoras com formação acadêmica com o objetivo de levantar, compreender as necessidades, representações, presentes em falas significativas, construir seminários para problematizar e interpretar, com descodificação e recodificação, o dito, o dito indiretamente, e as compreensões dos pesquisadores e pesquisadoras sobre a realidade local e as expressões captadas no espaço, de modo que, por fim, possam elaborar os problemas de pesquisa. No âmbito da educação popular, esses problemas impulsionadores do trabalho de constatação transformação são chamados de “temas-geradores”.

Em específico para compor o primeiro elemento constituinte da pesquisa, as falas significativas, os pesquisadores e pesquisadoras estabelecem conversas informais nas ruas, nas casas, nas escolas, nos espaços comunitários de encontro, observa o cotidiano da comunidade, seus modos de vida, suas compreensões de mundo, suas relações com o espaço, suas relações entre si, provocam reuniões e participam de reuniões já convocadas pelo grupo em que a pesquisa deverá acontecer (THIOLLENT, 1985; BONILLA, CASTILLO, BORDA, LIBREROS, 1985; BORDA, 2006; BRANDÃO, 1985; 2006; FREIRE, 2006; DEMO, 2008; GAJARDO, 1986).

O objetivo é descobrir o “universo vocabular”, que é também o indicador do universo significativo dos sujeitos sobre seu cotidiano, uma vez que as palavras que utilizam para descrevê-lo são também mecanismos de codificação de sua existência, são indicadores dos modos como a comunidade pensa, incluindo suas reflexões acerca de como age e as situações-limites em que se encontra. Nesse sentido, os vocábulos trazem consigo as percepções dos sujeitos sobre seu contexto. Parafraseando Paulo Freire, linguagem não existe sem um pensar e, ambos, linguagem e pensamento, não existem sem uma realidade a que se encontrem referidos (1998, p. 87).

A percepção é a “visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua [dos sujeitos] *situação* no mundo, em que se constitui” (FREIRE, 1998, p. 87). Portanto, é a leitura de mundo, que se confunde com o senso comum, a opinião, como as pessoas em certo lugar definem e dão sentido aos problemas, às situações vividas, são “a conotação dinâmica que os caracteriza”, para usar mais um termo de Paulo Freire.

(...) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria sujeito.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão de mundo... (FREIRE, 1998, p. 87-88).

Para o presente trabalho, tomar contato com percepções dos sujeitos do “ensino jurídico” inclui compreender o que se torna senso comum para explicar o curso de Direito em estudo, suas nuances, suas circunstâncias, quais são as divergências de compreensão da realidade, que práticas se desenvolvem e como estas são interpretadas, quais são as “tradições” que estão impregnadas e que se propagam, na visão de seus e de suas protagonistas. Isto porque, aqui as percepções são indicativos de como certos sujeitos sentem o que vivem, como significam e por que compreendem de determinada maneira tal situação. São também dedutíveis de informações emitidas por estas pessoas sobre seu cotidiano, sobre como pensam acerca do que fazem, do que se faz localmente, do que veem, ouvem, vivem, no processo pedagógico, incluindo pretensões, expectativas pessoais, o que retêm como síntese de formulações teóricas e práticas sobre o Direito.

Buscar percepções é promover, segundo Paulo Freire (1983, 1998, 1999), um esforço de comunicação; é tentar conhecer uma realidade em diálogo, com os olhos e os ouvidos nas relações, na maneira como as ideias e as atitudes são vivificadas e interagem em determinado ambiente, sem espaços para “invasão cultural” (1998, p. 86). O modo como se percebe a realidade e como se dá a compreensão da compreensão dessa realidade, se torna mais complexo à medida que se fazem interagir e se confrontam percepções em meio ao volume de falas e de práticas ditas e observadas em campo. Isso também permite estranhar o dito, entender o não-dito, perceber além das aparências de regularidade, até questionar a regularidade. Pois, embora, muitas vezes, repitam-se palavras significativas, seus sentidos podem mudar e apresentar um conflito instaurado de ideias e de objetivos dispostos, as contradições, mas também informar os pensamentos que se hegemonomizam no ambiente de formação em Direito.

As percepções são deduzidas de forma clara, após compor um quadro de palavras significativas. Com isso, passa-se a outros momentos da investigação, de descodificação e recodificação, os quais exponho de forma sintética.

A descodificação, no método Paulo Freire, dá-se em seguida à descoberta do universo vocabular, portanto, com a análise da situação existencial; com o exame de como a realidade está codificada na visão apresentada. “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada” (FREIRE, 1998, p. 97, nota de

rodapé). Nesta mesma fase, em conjunto com os sujeitos e em um esforço de totalização, tenta-se descrever a situação figurada. “O sujeito se reconhece na representação da situação existencial ‘codificada’, ao mesmo tempo que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos” (FREIRE, 1998, p. 97, nota de rodapé).

Enquanto são chamados a descrever novamente e, agora, em grupos, a situação figurada, o que antes parecia difuso, talvez, nublado, vai ganhando significação, vai sendo recodificada, agora, em forma de pergunta, de problematização, para que os sujeitos se cindam à realidade e passem a compreendê-la de forma mais crítica. Essa é a fase de recodificação. A ela seguiria a de construção de conteúdos de formação, que, como não guarda relação direta com o trabalho não irei expor³⁶.

Segundo Fiori, a descodificação no método Paulo Freire é:

(...) análise e conseqüente reconstituição da situação vivida: reflexo, reflexão e abertura de possibilidades concretas de ultrapassagem. Mediada pela objetivação, a imediatez da experiência lucidifica-se, interiormente, em reflexão de si mesma e crítica animadora de novos projetos existenciais. O que antes era fechamento, pouco a pouco se vai abrindo: a conseqüência passa a escutar os apelos que convocam sempre mais além de seus limites faz-se crítica (1989, p. 11).

Para esta pesquisa, os processos de descodificação e recodificação, porque se dão sem a presença constante³⁷ dos sujeitos do campo, podem ser sinteticamente compreendidos como os processos por meio dos quais procuro refletir sobre as palavras e expressões significativas em às relações e às interações de fatos que se passam no campo. De forma microscópica, tentando entender o porquê de significarem sua realidade ou o que pensam sobre o Direito com determinada expressão, ou de forma macroscópica, tentando recompor o cenário para recolocá-lo em contato com complexidades que permitem situar as descrições em um contexto mais amplo; fazer pontes entre a realidade recortada e uma realidade social em que aquele recorte está inserido.

³⁶ Mais informações sobre o método Paulo Freire podem ser buscadas em sua “Pedagogia do Oprimido”.

³⁷ Em alguns momentos, foi possível chamar alguns interlocutores e interlocutoras, que também foram aprofundamento sua formação no contato com esta pesquisa, para debater e analisar percepções apresentadas pelos sujeitos e minhas próprias percepções de campo. O problema é que estes e estas nem sempre estavam disponíveis devido à dinâmica de suas atividades pedagógicas. De qualquer forma, consegui manter contato com algumas dessas pessoas, uma delas se tornou meu orientado em seu trabalho final de curso que tentou analisar a visão dos estudantes e das estudantes de Direito sobre a prática jurídica.

Para ser condizente com o método Paulo Freire³⁸ e, ao mesmo tempo, com as pretensões de uma pesquisa de Doutorado pensada a partir dos interesses de investigação de um único pesquisador, ressalvo que não promovo todos os elementos pensados por seu criador. No conjunto das ferramentas, absorvo as formas de aproximação da realidade e os processos de codificação e decodificação, sempre tendo como pretensão convidar os

³⁸ Utilizo essa adaptação do método Paulo Freire a distintos métodos de pesquisa social na construção de Projetos Político-Pedagógicos de Cursos de Direito. Seu ponto de partida é a reconstrução escrita, por cada um dos sujeitos, de suas histórias individuais na educação formal, expressando elementos significativos que vêm à mente quando se pensa na escola, no aprendizado da leitura, da matemática, até a experiência de ensino-aprendizagem na universidade, especialmente, no curso de Direito. Como a escrita demanda reflexão e organização das ideias para ser produzida, esse processo em si é um momento de reviver situações, fatos, circunstâncias, que podem ou não ser trazidos por todos os participantes e por todas as participantes.

O que importa é a reflexão coletiva sobre o formato educacional e sobre o Direito aliada à indicação do propósito, dos princípios e dos valores de um Projeto Político-Pedagógico para a formação jurídica, isto é, incentivar a interpretação e transformação conjunta das condições da educação formal expostas pelo grupo. Por isso, em seguida, as pessoas são estimuladas a fazerem uma capa para o que se chama “livro da vida”, com imagens e outros elementos que podem sintetizar quem são e o que vivenciaram no processo educacional.

Passado esse momento, devem apresentar suas capas e ler os textos que produziram como forma de compartilhar com as pessoas presentes suas experiências, o modo como as compreendem e sentem. As falas têm seus elementos significativos anotados e problematizados como forma de gerar a percepção consciente dos condicionamentos que foram promovidos pela educação e para a educação em que estão inseridos, ademais de conduzir à ação transformadora da realidade apontada como avessa aos anseios coletivos de aprendizagem.

Também compõe o método a construção de dois tipos de painéis. O primeiro, para um diagnóstico de como compreendem o Direito e formação jurídica em geral, é construído com imagens, frases e palavras retiradas de jornais e revistas e/ou a produção de desenhos e de pinturas que podem vir acompanhadas de frases, palavras e outros elementos criados pelos sujeitos no momento da atividade. É baseado na pergunta-base de Lyra Filho “o que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?” O segundo, é composto por palavras ou frases curtas que devem sintetizar o que cada pessoa pensa sobre o perfil da formação que possuem no curso de Direito, se existe e qual seria o perfil ou os perfis profissionais de quem se forma naquela Faculdade e como cada sujeito, docente e estudante, se enxerga no processo de formação. Para esta última pergunta, todas as pessoas devem sugerir o que compreendem do que o outro pensa a partir de suas atitudes nos espaços pedagógicos. Como disse em artigo produzido em conjunto com Brena Aquino e Geraldo Pinto Neto, esse momento permite o reconhecimento de si e das demais pessoas a partir das experiências compartilhadas com o grupo, ao tempo que indicam lugares de fala, limitações e capacidades, ou seja, “as subjetividades que mobilizam o grupo e o constituem como coletividade voltada a um propósito comum” (no prelo).

Em complemento a esse diagnóstico, são realizados outros sobre a pesquisa, a extensão e o ensino propriamente dito, com vistas a planejar coletivamente e construir compromissos quanto à formação jurídica. Todo esse processo de análise e projeção se dá a partir de perguntas previamente elaboradas pelo facilitador, que também dinamiza todas as reuniões e vivências pedagógicas com atividades lúdicas.

Ao final dessa parte do processo, que visa a estimular a produção de um entendimento coletivo sobre o que é Direito, qual o seu papel na sociedade, sobre o que é educar em Direito e para o Direito, o que significam pesquisa e extensão na área jurídica e qual o papel de professoras, professores e estudantes na promoção destas atividades educacionais, qual a função e formato de trabalho de um Núcleo de Prática Jurídica, é proposto ao grupo construir, com base na realidade local da cidade, do estado, do país, a indicação, em forma de “chuva de ideias”, de disciplinas que deverão compor a matriz curricular do Projeto Político-Pedagógico. Conforme o perfil que se queira dar ao curso, estas são agrupadas de acordo com o seu conteúdo central, o lugar e o tempo que devem ocupar no processo de formação, como podem se reunir a outras ou outros grupos de disciplinas, qual o perfil de formação de professores e professoras adequada aos conteúdos e às pretensões do projeto.

Uma comissão de docentes e discentes se constitui para a formalização do Projeto Político-Pedagógico e submete a aprovação posterior de todo o grupo e/ou a uma assembleia de todo o curso de Direito.

Como elaborar um Projeto Político-Pedagógico de Curso possui um fim claro (não se trata, portanto, de uma pesquisa em si, que demanda a menor interferência possível nas respostas elaboradas pelos participantes-respondentes), a forma metodológica utilizada para tanto não pode ser admitida em sua inteireza. Pode ser, contudo, adaptada para assimilar instrumentos e forma geral que permitam aos sujeitos do “ensino jurídico” expressar com liberdade suas percepções, de modo que as interpretações de suas falas sejam validadas.

interlocutores e interlocutoras a significarem e manifestarem como pensam sobre sua formação em Direito, sobre seus comportamentos, suas ideias, ademais de me permitir compartilhar visões e expressar constatações de acordo com o que pude compreender acerca da realidade com os sujeitos com os quais mantive contato. Como resultado do diálogo, talvez, possa ajudar devolvendo a sistematização do que ocorre no âmbito do “ensino jurídico”, a partir do olhar local, para que estudantes e docentes possam ter mais elementos para a sua práxis. Não cumpro a parte do método referente à construção de um plano de trabalho cujo objetivo seria compor com os sujeitos meios para o aprofundamento de sua reflexão, com efeito, para a transformação das condições reais em que estão inseridos. Também não trago para a pesquisa o propósito de substituí-los na responsabilidade e no direito de atuarem coletivamente para modificar seu processo e ambiente pedagógicos prescrevendo o que deve ser alterado, além da forma e dos meios para tanto.

Ainda para me manter no conjunto dos princípios gnosiológicos do método adotado como base, tento fazer um esforço de estranhamento do “lugar” em que atuo cotidianamente como professor, a Faculdade de Direito, especialmente para evitar comparações entre o meu contexto de exercício do magistério superior e onde desenvolvo a pesquisa, bem assim para evitar idealizações positivas e negativas e permanecer preso a modelos que eu possa ter como horizonte utópico. Faço igualmente um esforço de desnaturalização de práticas e de distanciamento para o estudo cuja base de análise são categorias de pensamento manifestadas por meus interlocutores e minhas interlocutoras de pesquisa, tendo em mente que é a partir destas percepções que faço a imersão mais aprofundada no campo de análise para investigar o “ensino jurídico” e perceber, talvez, o caminho inverso: como as compreensões identificadas no espaço mais restrito sobre o Direito e formação jurídica se relacionam entre si e se expandem para a relação que o ensino estabelece com a sociedade.

Em certo aspecto mais próxima do método etnográfico utilizado na investigação científica antropológica, assimilo ao trabalho a busca por uma totalidade que o campo pode oferecer: as inter-relações; os rituais; as construções locais de significado; como é percebido o “ensino jurídico” em diferentes âmbitos (formais e não-formais vivenciados no interior das instituições de ensino – do ensino dentro e fora das salas de aula, dos espaços de circulação e convivência) e pelos diversos sujeitos (professores, professoras, estudantes) que a eles se integram e o protagonizam, mas que também o pensam (doutrina). Portanto, embora a presente investigação se situe no domínio da pesquisa jurídica, extrapola a pesquisa teórica,

aparentemente, mais utilizada em Direito. Este é uma ciência que está atravessada por conhecimentos provenientes dos mais variados universos conceituais ao tempo em que transpassa de forma condicionante e impositiva outros campos científicos sem constituir um método próprio e sem se afetar imediatamente por estes e por suas experiências cognitivas (SOUSA SANTOS, 2001). As produções jurídicas indicam uma tendência a construções que essencializam, homogeneízam e tratam a realidade social como um todo abstrato, mas também se assumem como forma dita científica de criação dessa realidade ao dar atenção, unicamente, a discussões normativas e jurisprudenciais (LIMA, VARELLA, 2009), à formulação de doutrinas voltadas à reafirmação do Estado como lugar jurígeno exclusivo e de outros dogmas dos quais se partem encadeamentos lógico-demonstrativos com assento em fundamentos de cunho metafísico (LYRA FILHO, 1984; WARAT, 2002).

A pesquisa jurídica acaba absorvendo uma característica que parece estar ínsita ao propósito que é dado ao Direito, de suprir as dificuldades da ciência moderna no processo de regulação ou de secularização da sociedade (SOUSA SANTOS, 2001). Em lugar de ouvir, de compreender, de dialogar, de conhecer e de produzir-se de forma plural, assentado nos conflitos e confluências sociais, o Direito parece existir como um “dizer”, como uma imposição que se dirige de forma determinante e universal ao mundo e às pessoas (LIMA, VARELLA, 2009). Por essa característica atribuída ao seu “objeto”, de prescrever a realidade em padrões de sociabilidade idealizados, a pesquisa jurídica dominante parece ater-se ao fazer solitário de seu produtor ou produtora, também confundidos com sua condição de “doutrinador” ou de “doutrinadora”, munido ou munida de uma revisão bibliográfica e da repetição de ideias já consagradas, doutrinária e jurisprudencialmente (WARAT, 2002; BAPTISTA, 2008). É um modo de alhear-se do mundo para, de maneira aparentemente pura e neutra, determiná-lo (SOUSA SANTOS, 2001).

Por essa razão, há que se fazer um esforço para reconhecer o que é a Ciência Jurídica e como pode ser desempenhada, quais são seus instrumentos próprios, como se pode valer de aparatos de outras ciências e se seus resultados estão restritos ao campo do Direito ou se juntam a outros campos científicos e teóricos, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, à Ciência Política e à Ciência da Educação. Talvez, esse método de pesquisa jurídica nem exista e esteja por ser construído. Talvez, seja somente possível pensar um método de pesquisa jurídica para além da reprodução de ideias já dispostas, dentro de uma proposta interdisciplinar e dialético-dialógica. Ou seja, que tenha como características: a) veja o Direito mais complexamente do que um fenômeno restrito à norma jurídica; b) tenha o

conhecimento jurídico como construção argumentativa, caracterizada pela incompletude e pela capacidade de reunir razão e sensibilidade, e, ainda, como forma cognitiva situada no tempo e no espaço, que se faz horizontalmente entre pesquisador, pesquisadora e outros protagonistas sociais com quem se realiza a pesquisa; c) permita o entrelaçar totalizador de fatos e ideias; e, d) que seja um método capaz de estabelecer interações dialéticas entre evidências simbólicas de um universo geograficamente situado com circunstâncias de maior alcance não-generalizantes, isto é, entre o local não-relativista e o universal não-generalizante, mediadas pela consciência da complementaridade e da plausibilidade segundo o que, a generalização será tanto maior quanto maior seja o reconhecimento, por parte de quem acessa à pesquisa, de que os argumentos constituídos e as nuances percebidas são, respectivamente, plausíveis e perceptíveis na realidade que vivencia.

Por fim, mas ainda sobre escolhas metodológicas de acordo com os princípios gnosiológicos expostos acima, opto por não admitir hipóteses iniciais. Embora integrem o cânone acadêmico, afirmações e/ou negações que devam ser verificadas, provadas ou refutadas no campo impedem que o olhar, apesar de, é verdade, já estar condicionado pelas escolhas teóricas e pelo recorte do problema de pesquisa, permaneça mais livre de explicações antecipadas e de limitações de procedimento.

É o que afirma Lyra Filho, ao recusar também para si mesmo a utilização de hipóteses em seus trabalhos de pesquisa:

Para lidar com os fatos, o pesquisador dispõe dos conceitos operacionais e das hipóteses de trabalho. O inconveniente é que tais recursos tendem a funcionar como substitutivo duma visão global dos fenômenos pesquisados e, portanto, arriscam-se a condicionar todo o procedimento, senão a predeterminar os resultados – ainda que sustentem uma teoria, dita de “alcance médio” (que carrega, implicitamente, no seu bojo, a totalização recusada).

O simples recorte do objeto de pesquisa pressupõe, queira ou não o cientista, um tipo de ontologia furtiva. Assim é que, por exemplo, quem parte com a persuasão de que o Direito é um sistema de normas estatais, destinadas a garantir a paz social ou a reforçar o interesse e a conveniência da classe dominante, nunca vai reconhecer, no trabalho de campo, um Direito praeter, supra ou contra legem e muito menos descobrir um verdadeiro e próprio Direito dos espoliados e oprimidos. Isto porque, de plano, já deu por “não-jurídico” o que Ehrlich e outros, após ele, denominaram o “direito social” (1984, p. 06).

Nesta investigação, por conseguinte, o encontro com os sujeitos que participam da coleta de dados com suas percepções e entendimentos se dá apenas intermediados por perguntas-geradoras que confluem para o foco central da pesquisa.

2.5 Para que caminhar? – objetivos da pesquisa para evitar perder o rumo

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender, a partir das percepções dos sujeitos do ensino jurídico, com auxílio da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia e da Ciência da Educação, o que se entende por Direito, como este se materializa nas práticas pedagógicas adotadas e quais suas implicações para a relação “ensino jurídico” e Direitos Humanos. Como dito acima, também importa saber como a formação em Direito é significada por sua comunidade acadêmica para entender como sua concepção e características interfere de forma dinâmica e complexa na compreensão de Direito. No bojo de sua realização, igualmente, tento colher e entender como as percepções e entendimentos apresentados se situam historicamente e como estes condicionamentos podem afetar o “ensino jurídico” e, a partir da noção de Direito apresentada, também a realização de Direitos Humanos na sociedade.

Talvez, não tenha conseguido evitar completamente a postura do pesquisador que busca dados, que coleta informações, que precisa, em seguida, dedicar-se à escrita solitária de análises e ponderações. Talvez, não tenha conseguido manter sempre o equilíbrio constantemente perseguido entre reafirmar os sujeitos e tratá-los como parte do objeto de pesquisa. Porém, é objetivo deste estudo apresentar, a partir da linguagem-pensamento-ação dos sujeitos, uma fotografia das condições epistemológicas e o arcabouço de circunstâncias simbólicas em que está baseado o “ensino jurídico” para identificar suas características principais, investigar a existência de possíveis condicionamentos ideológicos e contribuir para a construção de novos marcos de análise do “ensino jurídico” brasileiro. Evidentemente, como toda fotografia, esta procura ser a unidade dialética da realidade mostrada pelas pessoas e como estas e seu meio se mostram a mim nas falas, nas relações, nas interações que fazem entre si em dado momento. Contudo, não me exonero de afirmar que, podendo se confundir o ato de fotografar com o ato de expressar o que faz sentido ao olhar de quem realiza a fotografia, haja vista ser uma foto, diante de uma realidade mais complexa, a separação de um momento determinado de interações humanas e seu meio ou de uma paisagem simplesmente, a partir do critério de quem interage ao tempo que, de alguma forma, observa e se coloca externo ao quadro escolhido para o registro fotográfico, tento com frequência fugir a essa concepção adotando a mesma que se tem dos “círculos de cultura” de Paulo Freire. Nestes, realça-se a aprendizagem em “reciprocidade de consciências”. Portanto, tomo como

preocupação constante apresentar o que aprendi, o que descobri com os sujeitos do lugar, tentando ser o mais fiel possível às suas expressões, ao modo como compreendem e enxergam o mundo a sua volta e as relações que se promovem promovendo-se. Isto, por outro lado, permite evitar a sobreposição de minhas próprias expectativas e projeções aos modos como pensam e agem as pessoas com as quais convivi no campo de pesquisa. Baseado no que diz Paulo Freire sobre a postura do educador dialógico na construção de conteúdos de formação (1998, p. 83-84), a fotografia que apresento aqui é uma maneira de devolver, já sistematizados, organizados e acrescentados, os elementos que me foram entregues de forma desestruturada pelas pessoas com quem dialoguei no campo. Nesse sentido, a presente pesquisa pretende auxiliar os sujeitos do processo pedagógico na compreensão das principais características da formação em que estão inseridos, que realizam e que planejam realizar, podendo aprimorar sua atuação em favor de objetivos claros e compartilhados.

Ressalto ainda que, pelas razões acima, esta fotografia não pretende e não pode ser definitiva, atemporal e desconectada da história. Não tomo como exemplo a forma de retratar adotada pelos museus, isto é, não confundo as análises aqui esboçadas com a eternização de uma verdade situada no tempo separando-a do todo como se formasse um universo paralelo estanque, desconectado da dinâmica social mesma de onde foi retirado o quadro recomposto para exposição a visitantes que por ele apenas passam e com eles interagem de forma abstrata. Ao contrário, esta é a sistematização de uma experiência datada que tem a compreensão que assim deve ser porque os sujeitos, de um modo ou de outro, estão transformando a realidade.

Meu olhar repousa sobre a dinâmica da realidade e não sobre o seu estancamento. Por isso, este trabalho é também o anúncio do que aprendi. É tentativa de apresentar o que vivi em conexão com o campo. Para expressar como realmente me senti diante da experiência cognitiva, dos dilemas, dos medos (pesquisador também tem medo) e de como me situei diante de tantas falas, sentidos, estórias, histórias, especialmente por ter vindo de uma formação em Direito e me aventurar pela pesquisa social, deixo que fale Clarice Lispector:

----- estou tentando procurando, estou procurando. Estou tentando entender. Tentando dar a alguém o que vivi e não sei para quem, mas não quero ficar com o que vivi. Não sei o que fazer do que vivi, tenho medo dessa desorganização profunda. Não confio no que me aconteceu. Aconteceu-me alguma coisa que eu, pelo fato de não saber como viver, vivi uma outra? A isso quereria chamar desorganização, e teria a segurança de me aventurar, porque saberia depois para onde voltar: para a organização anterior. A isso prefiro chamar desorganização pois não quero me confirmar no que vivi – na confirmação de mim eu perderia o mundo como eu o tinha, e sei que não tenho capacidade para outro.

Se eu me confirmar e me considerar verdadeira, estarei perdida porque não saberei onde engastar meu novo modo de ser – se eu for adiante nas minhas visões fragmentárias, o mundo inteiro terá que se transformar para eu caber nele.

...

Esse esforço que farei agora por deixar subir à tona um sentido, qualquer que seja, esse esforço seria facilitado se eu fingisse escrever para alguém.

Não compreendo o que vi. E nem mesmo sei se vi, já que meus olhos terminaram não se diferenciando da coisa vista. Só por um inesperado tremor de linhas, só por uma anomalia na continuidade ininterrupta de minha civilização, é que por um átimo experimentei a vivificadora morte. A fina morte que me fez manusear o proibido tecido da vida. É proibido dizer o nome da vida. E eu quase disse. Quase não me pude desembaraçar de seu tecido, o que seria a destruição dentro de mim de minha época.

Talvez o que me tenha acontecido seja uma compreensão – e que, para eu ser verdadeira, tenho que continuar a não estar à altura dela, tenho que continuar a não entendê-la. Toda compreensão súbita se parece muito com uma aguda incompreensão.

...

(...) Durante as horas da perdição tive a coragem de não compor nem organizar. E sobretudo a de não prever. Até então eu não tivera a coragem de me deixar guiar pelo que não conheço e em direção ao que não conheço: minhas previsões condicionavam de antemão o que eu veria. Não eram as antevistas da visão: já tinham o tamanho de meus cuidados. Minhas previsões me fechavam o mundo.

Até que por horas desisti. E, por Deus, tive o que eu não gostaria. Não foi ao longo de um vale fluvial que andei – eu sempre pensara que encontrar seria fértil e úmido como vales fluviais. Não contava que fosse esse grande desencontro.

...

Vou criar o que me aconteceu. Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de se ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo. Precisaré com esforço traduzir sinais de telégrafo – traduzir o desconhecido para uma língua que desconheço, e sem sequer entender para que valem os sinais. Falarei nessa linguagem sonâmbula que seu eu estivesse acordada não seria linguagem.

Até criar a verdade do que me aconteceu. Ah, será mais um grafismo que uma escrita, pois tento mais uma reprodução do que uma expressão. Cada vez preciso menos me exprimir. Também isto perdi? Não, mesmo quando eu fazia esculturas eu já tentava apenas reproduzir, e apenas com as mãos (LISPECTOR, 2009, p. 09-20).

Considero que não é meu trabalho que irá substituir os sujeitos na construção de mecanismos para alteração da realidade. Pois, uma pessoa que se acerca ao campo, mas não vivencia o cotidiano, não o integra como protagonista, pode até tentar emanar compreensões, pode, baseado no que vive durante certo tempo em contato com as pessoas do lugar, produzir constatações, interpretar a realidade, mas não pode prescrever transformações e/ou o modo como irão acontecer, por mais que sua pesquisa já seja uma interferência de alguma maneira no meio em que se realiza. Até porque não vai permanecer no local para compartilhar responsabilidades, para vivenciar a dinâmica da mudança e seus limites dados pela compleição história do lugar e das pessoas que o fazem e se fazem por meio dele. Uma atitude coerente com a perspectiva dialético-dialógica compreende que são os sujeitos implicados em certo contexto que devem promover as mudanças se e como considerarem necessário. São os

sujeitos que podem se colocar em tal processo assimilando a plenitude do termo. Sua condição de sujeito não é e confunde com a de assujeitado, sendo encarados como protagonistas apenas do ponto de vista retórico e abstrato.

Desde o sumário, o presente trabalho, portanto, esboça as adaptações que afirmo acima, e cada elemento descrito é decorrente desse encontro de cerca de um ano com o campo e procura ser fiel às palavras e frases significativas com as quais tive contato no campo, utilizadas pelos interlocutores e pelas interlocutoras que dialogaram comigo e, em alguns casos, que se mantiveram próximos, contribuindo mais diretamente para as análises e compreensões da realidade³⁹, descobrindo e aprimorando as minhas próprias descobertas sobre o campo.

Não é objetivo imediato deste estudo a apresentação de análises de Projetos Político-Pedagógicos e proposições curriculares ou a investigação de possíveis habilidades profissionais a serem produzidas através da formação em Direito com vistas à realização de Direitos Humanos. Porém, esta análise acontece para o alcance do objetivo central da pesquisa. Na mesma direção, embora considere que um estudo que reúne discussões epistemológicas e práticas de ensino-aprendizagem realizado na forma como proponho demande uma incursão sobre gestão do curso de Direito, deixo de me ater em um tópico específico a esse tema porque produz um demanda de análise que acabaria provocando um deslocamento do foco central da pesquisa e/ou demandaria um trabalho exclusivo.

2.6 Aparatos para um percurso de descobertas – instrumentos e pesquisa e análise de “dados”

Para responder à pergunta de pesquisa “O que é o Direito, para que se possa ensiná-lo?”, o presente estudo, situado no plano da pesquisa qualitativa (QUAL), opta por realizar um aprofundamento no universo de sujeitos inseridos no “ensino jurídico”. Esta é a

³⁹ Ao participarem das discussões e análises para este estudo, noto que houve a qualificação do trabalho da Assessoria Jurídica Popular Universitária, um grupo de extensão mantido por estudantes de graduação. Ademais, alguns estudantes e algumas estudantes passaram a querer entender melhor a sua formação e, em um caso, foi elaborada uma monografia de conclusão de curso sobre a percepção estudantil das atividades de prática jurídica. Esse mesmo estudante, autor do trabalho, durante sua pesquisa, que também coletou dados no campo, passou a integrar uma equipe informal que, em alguns momentos, discute falas, analisa questionários, mobiliza colegas para participação de rodas de conversa e vai formando um olhar de pesquisa que contribui sobremaneira para a compreensão das percepções a partir dos sujeitos com os quais dialogo.

forma como tenho acesso a expressões da subjetividade dos partícipes da pesquisa, de modo que produza conhecimentos por meio da interpretação de percepções decorrentes da vivência com o campo e seus protagonistas realizada entre dezembro de 2013 e dezembro de 2014 em uma Faculdade de Direito de uma Universidade Federal da Região Nordeste com impacto na formação dos quadros jurídicos e políticos do Estado em que se situa. As atividades, durante esse tempo, se deram de forma intercalada, respeitando os períodos de férias, de greve e as minhas próprias necessidades pessoais e de reflexão quanto aos diálogos que mantinha no espaço pedagógico estudado.

Inicialmente, a pesquisa estava prevista para se dar em uma Faculdade de Direito pertencente a uma Universidade Federal da Região Centro-Oeste. Suas características eram aproximadas àquelas do ambiente pedagógico estudado em número de discentes e de docentes. Além disso, também havia sido criada por juristas integrantes da elite intelectual, política e econômica do Estado; seu impacto na formação de agentes de atividades políticas e jurídicas locais se propaga ao longo da história local, uma vez que, durante muito tempo de sua existência, foi a única escola de formação jurídica na unidade federativa. Porém, devido a contatos que começaram a se estabelecer por meio de estudantes da Faculdade nordestina, percebi que estavam se construindo laços capazes de abrir espaço para a investigação. Aos poucos, percebi que o campo estava se formando e que não havia mais como voltar ao lugar anteriormente planejado.

O próprio estudo já estava se dando, muitas curiosidades, inferências provisórias e a necessidade de mais descobertas começavam a surgir nas atividades de formação pedagógica construídas em dezembro de 2013 e janeiro de 2014 a convite do Grupo de Assessoria Jurídica Popular criado por estudantes da Faculdade. E, outras pontes de diálogo se abriam à medida que, ao atender o chamado para uma formação sobre Direitos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais para integrantes de Movimentos Sociais no mesmo Estado, tive contato com o “Grupo Direito Vivo”, composto por estudantes da mesma Faculdade. Com essa abertura e, efetivamente, com a adesão desses estudantes e dessas estudantes à possibilidade de conhecerem melhor o seu curso, de participarem de um processo de análise sobre sua formação em Direito, todas as oportunidades para a investigação iam se constituindo e me fazendo, agora, eu mesmo, aderir à vontade criada por estes sujeitos de complementar os estudos que vinham fazendo sobre “ensino jurídico” para entenderem e alterarem as condições pedagógicas de seu próprio curso. Enxerguei naquela realidade com a

qual tomava contato o universo dialógico que poderia se realizar como campo de pesquisa e senti necessidade de estabelecê-lo concretamente.

Esta atitude não é um problema em si, haja vista que esta investigação não é sobre uma universidade nem sobre um curso de Direito, mas sobre as condições pedagógicas tendo como suporte para estudo um universo definido em que possa entender de forma mais acurada as relações, as interações, as percepções, que envolvem o “ensino jurídico”. Em outras palavras, é um estudo que se dá a partir de um recorte da realidade social para entender, de forma microscópica e com esforço de totalização, as condições reais da formação em Direito. Embora uma instituição de ensino superior tenha suas especificidades⁴⁰, que o olhar microscópico também pode indicar, o foco está no processo pedagógico que envolve a formação em Direito, não a Faculdade em si. Pois, certamente, os elementos encontrados pendulam entre o local e o geral, tendo características que não podem ser atribuídas exclusivamente à realidade localizada em que surge o contato com as significações dos sujeitos.

Além disso, levando em consideração o critério gnosiológico aqui adotado, o mais importante para definir o campo é estar em contato com pessoas que, de fato, possam integrar a pesquisa como sujeitos, que participem, que contribuam, que anseiem compreender mais e, como efeito disso, inspirem também em mim a necessidade de descobrir, a partir de seu lugar e em contato com estas pessoas, possíveis respostas para a pergunta que movimenta a atividade de pesquisa. Não sejam apenas personagens observados ao gosto de um agente externo que, a partir deles, constrói inferências. Em segundo lugar, este lugar precisa apresentar uma diversidade de relações, porque na escolha do lugar de pesquisa, bem como das ferramentas de trabalho, observo como inadequado reduzir estudantes, professores e professoras a uma categoria única e universalizável, especialmente, diante das políticas de acesso às universidades e da constituição, nos últimos tempos, de um ensino superior cada vez mais diverso e com maior pluralidade de sujeitos.

Foram exatamente esses dois elementos o que determinou a escolha, ou melhor, o que possibilitou perceber que o campo de trabalho estava se definindo. O fato de poder

⁴⁰ As instituições de ensino superior possuem singularidades de acordo com o lugar social que ocupam a partir de sua natureza, seja como universidade, centro universitário ou faculdade, pública ou privada ou privada confessional - aqui não falo em ensino público ou privado porque é possível observar em grande medida a presença do ensino privado ou com vistas ao interesse privado em universidades públicas. Ao mesmo tempo, se apresentam de maneira diferente por sua relação com o poder local e/ou nacional; pelo modo como se situam e se categorizam no rol de universidades brasileiras; bem assim, pelas expectativas que porventura se colocam sobre certas instituições de ensino superior e suas escolas, às vezes, constituídas com apoio de sua produção científica.

dialogar de forma horizontal, me manter próximo aos sujeitos, adotar uma postura e uma linguagem pouco solenes, estabelecer relações de confiança para conhecer o cotidiano, ter acesso às atividades e aos lugares de interações corriqueiras, ainda, ocupar espaços restritos em que eu podia presenciar e participar de diálogos confidenciais, ter acesso informações, análises, conflitos, percepções da realidade e modos de atuação, alguns destes, que não poderia ser expostos e conhecidos amplamente, portanto, estabelecer uma integração efetiva ao ambiente de estudo com os seus sujeitos é fundamental para o tipo de pesquisa que me propunha a realizar.

É também fundado nessas premissas que opto por apenas caracterizar sem identificar a Faculdade escolhida. Sendo mais importante as percepções dos sujeitos para entender o “ensino jurídico”, vejo que indicação precisa do lugar poderia expor de forma desnecessária e criar constrangimentos para os sujeitos, especialmente em caso de o proponente da pesquisa não ser integrante da comunidade acadêmica e não poder compartilhar da responsabilidade por transformações que porventura venham a ser construídas no local a partir da pesquisa. Nesse caso, portanto, por questão ética, considero importante, ademais de guardar o sigilo quanto à identidade de interlocutores e interlocutoras, também manter resguardado o nome da Faculdade de Direito em que se dá o estudo aqui apresentado.

Isto é possível porque esta investigação também não está alicerçada na representatividade do campo nem a validação de seus resultados se dá pela preocupação em produzir conclusões generalizáveis para qualquer análise sobre “ensino jurídico”. A validade do estudo, ao contrário, se dá pela aptidão de expressar a realidade tal como significada pelos sujeitos e pela possibilidade de estes se enxergarem na fotografia disposta como sistematização dessa experiência de descoberta em contato com estes em seu ambiente de formação.

Quanto às características do campo, a escola que sedia a investigação foi constituída a partir de uma reunião de juristas da elite intelectual, política e econômica do Estado em que se situa em 28 de fevereiro de 1950. Sua instalação se deu no dia seguinte, em 01 de março. Aparentemente por influência de seus criadores, em 19 de maio daquele mesmo ano, foi declarada como de utilidade pública por meio da Lei Estadual n.º 242, que também fez a doação de seu prédio, depois legalmente transferido à Faculdade pelo Decreto n.º 204/1950. Também no mesmo ano de 1950, em 20 de junho, foram aprovados seus primeiros Estatuto e Regimento.

Em janeiro de 1951, por meio de Decreto, o Governo Federal autoriza o funcionamento do curso, tendo iniciado suas atividades de ensino em 15 de março de 1951. Após a criação da Universidade Federal no Estado, a Faculdade de Direito, por meio de Decreto-Lei de agosto de 1968, é incorporada ao *campus* universitário e se transforma em um departamento da Instituição de Ensino Superior.

De acordo com a Resolução n.º 157/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) da Universidade Federal em que se situa o curso de Direito estudado, este é anual, realiza-se nos turnos vespertino e noturno e possui carga horária de três mil setecentas e oitenta horas distribuídos em duzentos e cinquenta e dois créditos, sendo duzentos e vinte e quatro em disciplinas obrigatórias, oito em disciplinas optativas e vinte em atividades complementares. A estrutura curricular está organizada para que se dê o cumprimento dos requisitos da graduação em, no mínimo, dez e, no máximo, dezesseis semestres. Do resumo e procurando ser fiel ao art. 7º da mesma Resolução, que altera o Projeto Político Pedagógico dos Cursos (vespertino e noturno) de Direito, suas disciplinas estão ordenadas por meio de cinco eixos: a) formação fundamental – que estabelece relações do Direito com outras áreas do saber; b) formação profissionalizante – que abrange além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito; c) formação prática – objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos; d) formação complementar optativo – composto de disciplinas oferecidas no próprio curso, cabendo ao aluno selecionar a área de sua preferência; e) exclusivo para outros cursos da universidade – objetiva ofertar disciplinas exclusivamente para outros cursos e não tem suas disciplinas disponíveis aos estudantes e às estudantes de graduação em Direito.

No período em que estive em contato com o campo, os cursos vespertino e noturno juntos possuíam quinhentos e quarenta e nove estudantes, vinte e sete professores e professoras do quadro efetivo e cinco docentes em regime de contratação temporária. Entre os primeiros e as primeiras, sete possuíam regime de trabalho “dedicação exclusiva”, quatro estavam afastados de suas atividades (uma para doutoramento, dois para exercício de cargos externos à universidade). Pelo número de estudantes e de docentes, considero pertinente caracterizar o campo como uma Faculdade de Direito de porte médio em uma Universidade também média, com cerca de vinte e oito mil estudantes, localizada próximo a uma capital com pouco mais de setecentos mil habitantes. Dos cinco *campi* da Instituição Federal, somente em um deles possui o curso de Direito, que tem sido durante os sessenta e cinco anos

de sua existência a única Faculdade de Direito pública do Estado em que se encontra. Portanto, é uma Faculdade que pode revelar, em suas tradições, ritos, conflitos e confluências, dados importantes sobre o que se concebe sobre o Direito, “ensino jurídico” e seus efeitos para os Direitos Humanos.

A Faculdade também possui um curso de mestrado com área de concentração em “Constitucionalização do Direito” e se divide em duas linhas de pesquisa: Direito Público Contemporâneo; e, Concretização dos Direitos Fundamentais e seus Reflexos nas Relações Sociais e empresariais. Este foi criado pela Resolução n.º 45/2010 do CONEPE e sua instalação se deu no dia 08 de agosto de 2011. Mas, não é propriamente o curso de mestrado sobre que me debruço. Meu foco está na graduação, razão de ser de um curso de Direito.

Para minha aproximação e inserção na totalidade no campo de acordo com as compreensões epistemológicas e gnosiológicas anteriores, busco construir o diálogo com seus sujeitos por meio de alguns instrumentos que permitam emergir as subjetividades fundamentais para a pesquisa. São as ferramentas de pesquisa: a entrevista em profundidade, a ser realizadas com professores, professoras e com alguns ou algumas estudantes; as rodas de conversa e a construção de painéis, empregados mais uma vez para a interlocução com discentes, agora, como meios para complementar compreensões com as quais tomo contato nas entrevistas e para estabelecer diálogo com pessoas alheias ao Centro Acadêmico, a grupos políticos e/ou de extensão no curso, isto é, com estudantes de perfil mais comum, não engajado, como aparenta ser a maioria entre os discentes e as discentes; a convivência com o cotidiano, as conversas informais e a análise de documentos.

Quanto às entrevistas, tendo reconhecido o campo, estas foram o meio que me permitiram fortalecer os laços que começavam a ser criados com estudantes após as formações em dezembro de 2013 e janeiro de 2014, ademais de, aos poucos, dado o tom informal que procurei empregar desde o início, conhecer mais concretamente como pensavam e ampliar o acesso à realidade. Por esse motivo, de início, foram realizadas com estudantes, sendo estes pertencentes ao projeto de Assessoria Jurídica Popular, ao Centro Acadêmico e ao Grupo Político “Direito Vivo”. Deram-se vinte e oito conversas, todas gravadas em mais cinquenta horas de áudio e vídeo. Com essa aproximação do campo tendo como interlocutores e interlocutoras estudantes que tinham uma relação aparentemente mais intensa com o curso, pude captar algumas significações estudantis para a formação, para o ambiente pedagógico, para a relação com os colegas, para o Direito e para os Direitos Humanos, além de perceber

algumas contradições de fala que me permitiam construir um parâmetro para a elaboração de perguntas a serem empregadas nas entrevistas com professores posteriormente.

Esse momento de contato com estudantes em seu ambiente pedagógico, podendo ver como incluíam a entrevista em meio às atividades de aprendizagem a que estavam vinculados, era também um modo de perceber como significam as aulas, as provas, a relação com os professores e as professoras no seu cotidiano, porque enquanto frequentava a Faculdade para fazer as primeiras conversas com estudantes, também conseguia fazer parte do ambiente e compreender o cotidiano da formação em Direito. A pretexto de entrevistar, embora não fizesse anotações de campo nesse momento porque a intenção era estar atento ao que se passava, me mantinha em contato com a realidade, realizava outras conversas informais, frequentava os locais de convivência de estudantes, professores e professoras, circulava entre os corredores, conhecia novos interlocutores e novas interlocutoras e vivenciava com eles e com elas a dinâmica local podendo compreendê-la mais complexamente nesse processo.

Com os membros docentes da comunidade acadêmica, o contato, nesse momento de interlocução com estudantes, foi nulo. Por isso, para que pudesse ter acesso a suas compreensões sobre o processo pedagógico e sobre o Direito por meio de entrevistas, enviei comunicação ao coordenador de curso, bem como mensagens individuais por correio eletrônico para cada professor ou professora, me apresentei e apresentei a minha pesquisa, seus propósitos, seu problema e suas ferramentas. Fazia parte, inicialmente, do objetivo da pesquisa realizar um documentário que deveria cumprir o papel de dar vida à tese, de expô-la e forma mais concreta a partir das falas dos sujeitos. Portanto, usei os comunicados aos professores e professoras para explicitar esse anseio, me colocar à disposição para esclarecer dúvidas, para convidá-los a integrar a pesquisa e, se achassem necessário, realizar conversas informais de esclarecimento antes mesmo das entrevistas.

De trinta e dois docentes, dezesseis integrantes do quadro efetivo e dois do quadro temporário responderam ao convite. Além disso, aceitou fazer parte da pesquisa uma professora que esteve vinculada ao curso por alguns anos e havia deixado os quadros poucos anos antes. Esta teria o papel de, já à distância, apresentar elementos que, por algum motivo, docentes em atuação tivessem maior dificuldade de perceber ou de expor. A partir de suas respostas à solicitação de entrevista, foi elaborado um cronograma de conversas. À semelhança do que ocorreu com as entrevistas de estudantes, todas foram gravadas em áudio e vídeo com autorização expressa dos interlocutores e interlocutoras para o registro e uso dos

diálogos no estudo científico e para o documentário. Apenas uma professora, apesar de autorizar o registro e utilização para a pesquisa, nega o uso de sua imagem e voz para a produção do vídeo-síntese sobre o curso. Outras pessoas, quando sentiam que algo de sua fala poderia contribuir para a investigação, mas não poderia ser divulgado ou não considerava oportuno mostrar-se apresentando determinado fato ou compreensão, manifestavam proibições específicas, às vezes, pediam que desligasse a câmera e o gravador de voz, deixavam apenas que fizesse anotações sem identificar com quem dialogava. Do total de conversas com docentes, que resultaram em cerca de quarenta horas de trabalho, cinco entrevistas se deram no *campus* universitário; seis em residências, cafés ou restaurantes; e, cinco em salas do Ministério Público, do Judiciário e de Escritórios de Advocacia. Em dois casos, apesar de, em geral, terem sido conversas longas, houve pedido por parte de docente para um novo momento de diálogo em que pudessem expressar elementos que não haviam trazido na conversa anterior. Normalmente, nesse caso, a conversa era mais emocionalmente intensa e menos cuidadosa.

Importante ressaltar que, inicialmente, a entrevista em profundidade, guiada por um roteiro de perguntas que, como em uma conversa informal, vai sendo individualizado e inclui novas indagações para esclarecer respostas ou expressões trazidas pelos sujeitos, estava pensada como mais adequada a professores e professoras porque permitiria, mesmo no pouco tempo disponível, maior interação e evitaria respostas mecânicas, que não ajudam na leitura da realidade. Pelo modo como foi se abrindo o campo, com participação efetiva de estudantes, percebi que seria um caminho possível para maior acesso a compreensões epistemológicas e sobre o ambiente pedagógico, além de começar a me inserir no cotidiano, de poder estar em contato e, aos poucos, me integrar à realidade, promover esse tipo de entrevistas com estudantes-chave do curso, isto é, que não atuavam simplesmente como receptores de conteúdos, tinham uma relação de construção direta de sua formação, seja pelo Centro Acadêmico, pelo Grupo de Assessoria Jurídica Popular que se formava, pelo Grupo Político “Direito Vivo”, seja como representantes discentes em órgãos colegiados do Departamento. Por outro lado, se eram estas pessoas que criavam as condições iniciais de realização do estudo, nada mais concreto do que partir de suas compreensões para preparar as conversas com professores, professoras e outros discentes do curso, organizar a inserção no cotidiano, ter uma noção de que documentos e informações complementares deveria buscar, ademais de assimilar estas percepções prévias como uma base para perceber as diferenças de sentido e de atuações dadas pelos distintos sujeitos frente ao “ensino jurídico”.

Ter esses pontos de partida me permitia compreender os pensamentos e as atitudes que se hegemonizavam no ambiente de formação e aqueles que eram minoritários. Pois, ao perceber os conflitos instaurados, haja vista serem percepções que mais tarde descubro destoarem daquelas apresentadas comumente no curso, podia ter maior clareza das complexidades dialéticas da formação em Direito promovida naquele lugar e, igualmente, fazer inferências mais precisas ou mais plausíveis da realidade.

No ato da entrevista, após pedir o consentimento livre e expresso, solicito ao interlocutor ou a interlocutora que se apresente, fale um pouco de sua trajetória, se integra algum grupo de pesquisa, de extensão, de representação política, por que escolhem e quais as expectativas que tinham ao escolher o curso de Direito. Conversar um pouco sobre a vida deixa as pessoas à vontade para falar e me permite, a partir do que trazem ao diálogo, esmiuçar a fala, perceber confusões mentais, contradições de pensamento, tentativas de fuga ao senso comum ou de uma resposta, percepções ainda não-completamente elaboradas, entendimentos que reproduzem formas de pensar, percepções críticas mais densas ou mais frágeis, dúvidas. Essa atitude era fundamental também para alongar a conversa e ir deixando as pessoas mais à vontade diante da câmera. Por outro lado, me permitia compreender efetivamente qual a relação que cada um ou cada uma mantém com o curso, me dava indicações de como constrói o seu pensamento para poder interpretar, com alteridade, o conjunto de sua fala, e, entendendo como individualmente os sujeitos, a partir deles mesmos, percebem a realidade, ter uma noção mais próxima de como as distintas respostas interagem entre si e com as respostas de outros interlocutores e interlocutoras, bem assim perceber os confrontos de ideias vivenciados na formação.

Este momento inicial é seguido por indagações previamente elaboradas. Logo abaixo, segue o roteiro para o diálogo de aproximação do universo significativo dos estudantes e das estudantes sobre o “ensino jurídico”:

- 1) Quando você se depara com a formação em Direito que você tem, você considera que era o que você buscava? Por quê?
- 2) Como você caracteriza sua formação em Direito?
- 3) Se você pudesse mudar alguma coisa da formação que você tem em Direito hoje, o que você mudaria?
- 4) De que você sente falta na sua formação? O que você considera que tem em excesso?

- 5) Que instrumentos você acha que poderia ser empregados para auxiliar na formação em Direito? Por quê? Como eles podem ajudar?
- 6) Como você acha que os professores compreendem o Direito? Para eles, o que é Direito?
- 7) Como são suas aulas?
- 8) Você acha que o seu curso prepara os estudantes para que? Qual a preocupação básica do seu curso?
- 9) Você acha que está sendo preparado para atuar com problemas concretos, do cotidiano? Por quê?
- 10) Como você vê a relação ente o que você aprende e esses problemas? Por quê?
- 11) Qual seria um problema com que você se depara na sociedade e se angustia? Por quê? Que solução você daria a ele?
- 12) Qual a relação que você faz entre Direito e esses problemas?
- 13) Quando você se lembra de uma aula considerada boa, você se lembra de que tipo de aula?
- 14) Quando você se lembra de uma aula ruim, você se lembra de que tipo de aula? Por quê?
- 15) Como foram suas aulas de Introdução ao Direito? Por quê?
- 16) O que você chama de Direitos Humanos? Para você, o que são Direitos Humanos? Por quê?

Aos professores e professoras, da mesma forma e com semelhantes razões, após pedir que falassem um pouco de sua trajetória acadêmica, por que decidiram estudar direito e, posteriormente, por que optaram em seguir a carreira do magistério superior, há quantos anos estava na profissão e a exercia naquela universidade, se a acumula com outra atividade profissional, apresentei as seguintes perguntas de partida:

- 1) Tem projetos de pesquisa na atualidade? Qual o tema? O que pesquisa e qual o seu interesse de pesquisa? No seu projeto há estudantes de graduação e mestrado?
- 2) Dá aulas na graduação e na pós-graduação? Como se dá a integração entre graduação e mestrado?
- 3) Desenvolve algum projeto de extensão na atualidade? Que tipo de projeto? Qual o seu objetivo?

- 4) Quais os autores/autoras e pensadores/pensadoras que o senhor/a senhora tem como seus mentores/mentoras? (qual o seu referencial teórico?)
- 5) Quando vai preparar aulas, qual a sua preocupação? Que tipo de profissional espera formar? Considera que os anos de experiência como professor e em outra atividade profissional ajuda quanto à definição de conteúdos trazidos para a sala?
- 6) Para ser bem avaliado/avaliada (tirar uma boa nota), o que o estudante/a estudante precisa demonstrar? Como costumam ser suas avaliações?
- 7) Como são suas aulas? Recomenda algum tipo de leitura prévia? Que tipo de leitura? Qual o seu material de trabalho, os instrumentos, que utiliza para dar aula?
- 8) Qual a sua visão sobre o compromisso que os estudantes/as estudantes têm com o curso de Direito e com a sua formação pessoal? Levam a sério os estudos?
- 9) Na sua visão, é o estudante e a estudante que fazem o curso ou o curso que faz o estudante e a estudante?
- 10) Na sua visão, as pessoas vêm estudar Direito com que pretensão? O que os estudantes querem ser, que profissão querem seguir?
- 11) Quando pensa em Direito, o que vem a sua cabeça? Por quê? Como define o Direito?
- 12) Quando pensa em Direitos Humanos, o que vem a sua cabeça? Por quê? Como define Direitos Humanos?
- 13) Como supõe que os demais professores e as demais professoras compreendem o Direito e os Direitos Humanos?
- 14) Como supõe que os estudantes e as estudantes compreendem o Direito e os Direitos Humanos?

A essas perguntas, foram acrescentadas outras à medida que os interlocutores e interlocutoras iam respondendo e apresentando palavras, expressões, que considerava necessário esclarecer para compreender melhor a realidade a partir de suas percepções. Para isso, também comumente pedia para que contassem histórias ou se posicionassem diante de fatos da realidade que estavam sendo destaque nos noticiários. Essa era uma forma de compreender um pouco da maneira de pensar sobre temas do cotidiano, mais precisamente relacionados aos Direitos Humanos e se estes estavam presentes no processo de formação.

Como quase todos os estudantes e todas as estudantes com quem conversava dizia ao final (também alguns professores e professoras chegaram a falar que a entrevista se assemelhava uma terapia), esse tipo de entrevista permite inserir os sujeitos ou ampliar

processos de reflexão porventura já estabelecidos, além de tornar possível alcançar o objetivo de, no mesmo ato, produzir reflexões e construir caminhos factíveis para a mudança. Constatação e transformação podem se unir em um ato complexo que abrevia ou faz desaparecer dialeticamente a distância entre a teoria e a prática em uma práxis sobre a realidade vivenciada (FREIRE, 1998; 2005). O que seria apenas “um informante” ou “uma informante”, é chamado ou chamada a constatar, significar e, com apoio no conhecimento, ser estimulado ou estimulada à ação, movimento próprio de quem assume a condição de sujeito. Nesse caso, a experimentar o conhecimento, a vivenciar⁴¹.

Com esse formato, as entrevistas, que duraram cerca de quatro meses, parecem cumprir o seu objetivo. Criaram laços de confiança e de colaboração, abriam espaço para manter conversas informais no Centro Acadêmico, integrar reuniões estudantis sobre o curso, ir conhecendo e ganhando a confiança de docentes, também para que me autorizassem a participar de reuniões departamentais e a me integrar às suas aulas. Mais que isso, de falas de professores e professoras, resultaram na exposição de detalhes sobre conflitos, sobre formas de pensar e de atuar de colegas em órgãos deliberativos, em diferentes gestões do curso ao longo dos anos, em sala de aula e em outros ambientes de convivência dentro do *campus*.

O teor dos diálogos me fez perceber que a divulgação de conteúdo por meio de um documentário contribuiria para o acirramento de ânimos, agravamento de conflitos e produção de constrangimentos. Portanto, era preciso preservar os sujeitos do campo, bem como resguardar o próprio local em que se dá o estudo. Se esta circunstância tornava a pesquisa mais robusta, ela também poderia expor de forma desmedida e causar possíveis prejuízos às pessoas, criar estigmas, interna e externamente ao curso de Direito, e causar danos ao ambiente pedagógico, sobremaneira, paralisá-lo em embates pessoais, tudo isso sem

⁴¹ Volto a afirmar, a expressão “vivenciar” indica em uma mesma palavra conhecer, reconhecer, re-conhecer (conhecer de novo), em ação. Enuncia um estar no mundo percebendo-o no ato de construí-lo enquanto vai sendo significado. Quer dizer, é um estar envolto ou envolta de uma realidade, ao mesmo tempo, objetiva e subjetiva, que é compreendida enquanto é também modificada por quem a realiza e vice-versa.

Embora pareça redundante afirmar uma “realidade que se realiza”, opta-se por utilizar a locução “que se realiza” porque permite compreender com exatidão o fazer-sentindo e o sentir-fazendo o mundo. Não é algo dado, concreto. É misto da objetividade, do que pode ser notado porque indiscutivelmente existe, mas é também subjetividade, porque algo só existe como é existenciado, como se constrói e se refaz enquanto cada um, cada uma e todas as pessoas de um mesmo contexto, dialética e conjuntamente, o existenciam e, neste processo, lhe atribuem significado.

Tudo isso pode ser igualmente comparado a um “saborear”. Para que se faça, é preciso alimento (objetividade), que toma um sentido, de prazer ou de desprazer (subjetividade), no mesmo ato de mastigar. É constatação, é significação, mas é também transformação, pois o saborear é ato de fazer de algo substância de vida. Ao mesmo tempo, com novas experimentações, o paladar muda para assimilar novos sabores e novos prazeres, agora, significados como elementares a uma vida que também já não tem o mesmo sentido. Para fazer-se vida, a vida mesma absorve outras substâncias, novos prazeres e novos desprazeres, enquanto novas possibilidades são experienciadas e vice-versa.

que eu estivesse no local para compartilhar responsabilidades e contribuir para a solução dos problemas resultantes de tal atitude.

A pesquisa no âmbito da educação me parece ter como propósito dar aos sujeitos a possibilidade de conhecer melhor sua realidade e produzir condições de alterá-la coletivamente, tendo como critério cumprir, de fato, os objetivos de formar pessoas para a vida, para o trabalho, para a realização e busca por direitos. Portanto, quanto ao presente estudo, mais importante do que expor as pessoas e o lugar, seria falar de compreensões, acontecimentos, atos desempenhados no ambiente pedagógico, da forma como é percebida a formação, para entender o “ensino jurídico”.

Abandonei a ideia de produzir um documentário e me restringi a realizar o trabalho escrito de tese tentando ser fiel às percepções dos protagonistas da realidade em que me inseri e pude vivenciar a experiência cognitiva aqui exposta.

Outro das ferramentas para o diálogo com os sujeitos do “ensino jurídico”, mas precisamente com estudantes, são as rodas de conversa com apoio na construção de painéis. Estas são constituídas como espaços de intercâmbio de ideias entre pessoas diversas e favorecem aos estudantes e às estudantes a segurança de expressarem opiniões que, muitas vezes, não apresentam em entrevistas, por exemplo. Seus mecanismos, quais sejam, as perguntas-geradoras, fazem fluir o debate, criam condições, também lúdicas, para que, invocando as vivências cotidianas dos participantes e das participantes, surjam críticas e pontos de vista importantes para a pesquisa. Por outro lado, as rodas de conversa, baseadas nos círculos de cultura de Paulo Freire (1998) e de Carlos Rodrigues Brandão (1985), são uma ferramenta em que os sujeitos participantes da pesquisa podem efetivamente protagonizar a construção de conhecimento, em que, de fato, o pesquisador e os demais integrantes da investigação não se separam. Promovem reflexão e cognição conjuntamente, portanto, contribuem para desfazer as dicotomias sujeito-objeto de pesquisa e pesquisador-pesquisado. Em outras palavras, são uma ferramenta que pode transformar a pesquisa em um espaço de formação, melhor, em parte de um processo educacional complexo, de que e em que surgem construções cognitivas importantes para todas e todos participantes da investigação e para demais pessoas que venham a acessar, posteriormente, a sistematização teórica, o registro, desse processo de produção científica. Para a pesquisa propriamente dita, o conjunto dessas falas pode contribuir para a elaboração de chaves interpretativas de falas, percepções, rituais e conflitos percebidos no campo.

No âmbito do presente estudo, realizei duas dessas atividades. A primeira delas, mais restrita, é realizada durante a formação, em dezembro de 2013, com estudantes da Assessoria Jurídica Popular (AJUP) de que partiu o convite para pensar a extensão no universo de formação jurídica em que se encontravam. Por ser também um “diagnóstico” sobre como se pensava o Direito e a extensão no “ensino jurídico”, uso parte dos resultados dessa roda de conversa que contribuem para o estudo aqui desenvolvido, especialmente para pensar as entrevistas e para também ter algumas compreensões prévias da realidade pedagógica e epistemológica com a qual me deparava. A segunda foi realizada no mês de novembro de 2014, portanto, quase um ano depois do primeiro contato com o campo, tendo já se dado as entrevistas e todo o processo de inserção em sala de aula e na prática jurídica, de permanência e contato com estudantes, professores e professoras nos espaços de convivência e deliberação do Departamento de Direito, bem como de revisão dos cadernos de campo com interlocutores e interlocutoras que foram se colocando para tanto à medida que os laços, também de curiosidade e de descoberta conjunta, foram se criando.

Sua construção já se deu com base em construções mais concretas sobre o modo como os sujeitos percebem o “ensino jurídico”. Por conseguinte, seria uma forma de conhecer outras expressões, para complementar análises, ter mais uma vez contato com alguns elementos do modo de pensar que pudessem ter ficado pelo caminho e para confirmar impressões construídas na trajetória de pesquisa de campo. Portanto, para este segundo momento, visitei, com aval de professores e professoras, as salas de aula de todos os períodos, sempre procurando apresentar mais uma vez a pesquisa e convidar estudantes para a participação em data e horário previamente acordado com o Centro Acadêmico, que acompanhou e auxiliou todo esse processo de construção de diálogo com os discentes do curso.

O convite foi estendido a todos os estudantes e a todas as estudantes e, dada a baixa adesão inicial, mesmo sendo realizada na primeira semana após as férias, em que, normalmente, as atividades se restringem à apresentação de conteúdo, representantes do Centro Acadêmico e da AJUP se sentiram obrigados a passar mais uma vez em sala no momento mesmo em que se dava a roda de conversa. O objetivo era anunciar o começo da atividade e incentivar a participação de colegas.

Embora tenha oscilado o número de participantes, a segunda roda de conversa, em seu momento de comparecimento máximo, teve a presença de cerca de trinta participantes. A maior parte destes era de pessoas com as quais já havia mantido contato durante o processo de

investigação, estudantes do meio do curso mais engajados e mais engajadas na discussão sobre o “ensino jurídico” e sobre a gestão acadêmica e administrativa da Faculdade. Por esta razão, aquelas com as quais havia tido pouco contato anteriormente se tornaram personagens mais importantes desta roda de conversa. Algumas destas, em um número mínimo, é verdade, apenas observaram sem responder às perguntas animadoras (“se você pudesse caracterizar o seu curso, como você caracterizaria?”; “o que você mudaria no curso de Direito que você tem?”; “para você, o que é Direito?”; “para você, o que são Direitos Humanos?”). Outras pessoas, no entanto, engajaram-se mais plenamente no desafio proposto: quem desejasse, poderia escrever para cada pergunta-geradora uma resposta em apenas uma palavra, que seria afixada em um painel, explicada por quem a registrou e debatida com as demais pessoas presentes.

Dadas as características da segunda roda de conversa, porque a primeira cumpriu a função de aproximar e de construir entendimentos prévios, considero que a pretensão de tomar contato com as distintas formas de pensar sobre o curso e sobre o Direito tenha se cumprido mais efetivamente com o conjunto das atividades de pesquisa, sobremaneira, com a convivência em sala de aula. Talvez, para os estudantes e para as estudantes, especialmente aqueles e aquelas que compareciam pela primeira vez à discussão de pesquisa, esse segunda atividade de construção coletiva de entendimentos possa ter ajudado a perceber condições, sentidos e/ou construir reflexão capaz de levar os sujeitos a modificarem sua realidade. Para o estudo que realizo, é preciso reconhecer, trouxe poucos elementos novos.

Quanto à convivência cotidiana, além de estar circulando pelos espaços do curso de Direito e interagindo com distintos estudantes e distintas estudantes, durante os meses de agosto, de setembro e de outubro de 2014⁴², o contato se tornou mais intenso. Frequentei diariamente aulas e em duas manhãs na semana, em que se dava prática jurídica, acompanhei atividades no Fórum situado no *campus* universitário, participei da semana jurídica do curso, participei de reuniões no Departamento de Direito e no Centro Acadêmico, além de manter sempre nos espaços de convivência de estudantes. Agora, porém, não mais se davam conversas informais apenas. A todo momento, passo a tomar notas de campo, registrar os modos de pensar, as expressões significativas, percepções minhas e dos sujeitos, falas. Até

⁴² Por estar em contato com a Faculdade de Direito desde dezembro de 2013, presenciei o fim do segundo semestre de 2013, em março de 2014; todo o primeiro semestre de 2014, encerrado em setembro deste ano; e, partes do segundo semestre de 2014. Neste caso, estive em diálogo com o curso nos meses de novembro e dezembro de 2014 e janeiro de 2015. Porém, na última parte, além da segunda roda de conversa, a relação se deu por via eletrônica e/ou diretamente, discutindo com alguns interlocutores e algumas interlocutoras as impressões de campo.

porque, esta convivência diária permite tomar contato com um sem-número de informações que, juntas, podem indicar outras percepções de professores, professoras e estudantes, ademais de sanar dúvidas de entendimentos que as entrevistas, as conversas informais, as rodas de conversa e as análises de documentos podem não conseguir alcançar com acuidade. Pois, os sujeitos parecem se sentir mais à vontade para expressar suas concepções estando no seu cotidiano, no ambiente de trabalho e/ou de estudo com que e em que estabelecem relações e vivenciam experiências já habituais.

A escolha desse período para estar em sala se deu por indicação das condições sentidas no contexto de pesquisa. Foram estas que determinaram o momento mais propício para a inserção no cotidiano das aulas. Com dito, enquanto isso, ocupei os outros espaços da Faculdade, corredores, salas de professores, sala do Centro Acadêmico, lanchonete, sempre realizando entrevistas e/ou conversas informais de cunho individual e coletivo. Por suposto, a observação e a análise de como vivenciam o seu ambiente, de como atuam nele, não se separam de quaisquer dos momentos de diálogos com os discentes e/ou com os professores e professoras. Como ferramenta específica de estudo, no entanto, é importante que a vivência no cotidiano seja efetivada de forma a não prejudicar a capacidade de análise total do campo. Por isso, é o contexto mesmo que aponta o momento em que pode se realizar.

No presente trabalho, aconteceu após nove meses do primeiro contato com o campo e com os sujeitos que constroem aquela realidade e dois meses após finalizadas todas as entrevistas programadas. Eu sentia que já havia me tornado conhecido, que os sujeitos já sabiam da minha pesquisa e já estavam à vontade para que a minha presença fosse menos capaz de interferir diretamente em seus comportamentos.

Para a inserção na realidade, optei por participar de algumas das disciplinas oferecidas naquele semestre. Como o curso é anual e tinha havido mudança de calendário por causa de uma greve anterior e de uma paralisação de cerca de um mês em maio de 2014, precisava avaliar a oferta para os períodos curriculares de números ímpares (primeiro, terceiro, quinto, sétimo e nono). Meu critério era estabelecer contato com disciplinas que me permitissem conhecer os modos de pensar que se constituíam sobre Direito, sobre Direitos Humanos, além de entender como se dava a formação naquele espaço. Por essa razão, teria que buscar disciplinas que trabalhassem com conceitos-base, que fossem, de alguma forma a “espinha dorsal” do curso, e, por fim, remetessem os estudantes e as estudantes à prática do que aprendiam em sala. Assim, cumpriria o objetivo de compreender como se pensa e como se realiza o Direito, bem assim, de que Direito se fala, também, qual a concepção de prática e

como sua realização indica os fundamentos de que se parte, seja quanto ao Direito, como pressuposto ou como conceito que se ressignifica na ação, seja quanto ao “ensino” e ao perfil profissional que se quer formar.

Por se tratar de um curso vespertino e um curso noturno, quase sempre havia duas turmas para cada disciplina que, em alguns casos, eram dirigidas por docentes distintos. Portanto, ao escolher os horários para estar em sala, precisava assegurar condições para assistir a duas aulas sobre mesmos temas e poder acompanhar o máximo de disciplinas que fosse possível. Optei por estar em duas turmas de Introdução ao Estudo do Direito I (do primeiro semestre); uma turma de Direito Penal I (do terceiro semestre); duas turmas de Direito dos Contratos (quinto semestre), uma turma de Direitos Humanos (do sétimo semestre, mas cursada por estudantes de distintos períodos do curso); e, uma turma de Estágio de Prática Jurídica Civil I (sétimo semestre). Formalmente, não abarcaria estudantes do nono período porque não havia entre as disciplinas uma que se adequasse aos horários das demais e/ou que tivesse como característica a continuidade ao longo da formação proposta pelo curso. Normalmente, tinham como conteúdo matérias que tratavam de ramos jurídicos mais específicos, que se ministravam em um ou dois semestres, já no final da formação, e para os quais o curso não parecia rumar. Uma delas apenas poderia cumprir a função de ajudar a entender como se pensa e como se pratica o Direito e qual Direito se pratica. Seria o Estágio de Prática Jurídica Penal. Porém, ao entrar em contato com a professora que ministrava a disciplina, descobri que não havia encontros marcados com estudantes, salvo quando percebesse alguma necessidade específica para o andamento das atividades. Além disso, esta, na visão transmitida na conversa, era uma disciplina de procedimentos, isto é, mais formal, e estava pensada a partir de casos hipotéticos que os estudantes e as estudantes analisavam, produziam as peças processuais exigidas e enviavam para a professora por correio eletrônico. Juntamente com isso, havia a exigência de que assistissem a audiências em quaisquer Varas Criminais Comuns e/ou de Tribunal de Júri no Estado e enviassem relatórios, mais uma vez, por meio eletrônico, sem que houvesse reuniões previamente agendadas. Isto porque, segundo a professora, mesmo havendo um Fórum dentro do campus, com Varas de distintas competências, não havia um lugar específico para realizar o atendimento ao público e promover de forma mais concreta a Prática Penal. Essa circunstância também inviabilizou o meu acompanhamento da disciplina e reduziu o meu contato com estudantes do nono período, salvo em número mais reduzido nas aulas da Disciplina Direitos Humanos e nos espaços de convivência da universidade.

Quanto à disciplina Direito Penal I, esta também teve o seu acompanhamento inviabilizado. Dado o preenchimento completo dos horários, havia disponibilidade para estar presente em apenas uma das aulas. Porém, todas as vezes que me dirigi para pedir autorização do professor, este havia faltado e se encontrava em sala um orientando seu de mestrado que o substituíva sempre neste dia da semana. Como era meu propósito ter contato direto com o professor, que tem uma relação de continuidade com o ensino, e com a maneira como se relaciona com a matéria e com a turma, reconsiderarei a inclusão dessa disciplina na vivência em sala de aula.

Nesse processo, as percepções dos sujeitos sobre sua realidade tomaram vida, assumiram uma dinamicidade que nenhuma das demais formas de abordagem do campo constituiu. Os conteúdos das entrevistas, das conversas informais, as rodas de conversa, tudo isso assumiu um novo sentido, agora, mais complexo, ao serem colocados lado a lado com as compreensões decorrentes da vivência no cotidiano. Especialmente quando percebi que era preciso desnaturalizar o que parecia normalizar-se, analisar o que parecia destoante e ficar atento aos comportamentos dos sujeitos. Pois, em alguns casos, as pessoas teatralizavam situações, mudavam comportamentos, emitiam discursos, com pretensão de se apresentarem para a pesquisa. Entre os estudantes e as estudantes, houve mesmo quem se dirigisse reiteradamente a mim como se me tratasse como alguém que iria carregar sua mensagem ou a sua denúncia quanto ao curso, quanto ao comportamento de determinados professores e de determinadas professoras. De alguma forma, isso me apontava possíveis elementos da realidade e do modo de pensar dos sujeitos que precisavam ser entendidos.

Todos os fatos, falas, ações e elementos da realidade que considerava mais relevantes, mesmo a sensação de, por vezes, estar diante de comportamentos “construídos” como se houvesse a pretensão de produzir controle sobre o que seria dito na pesquisa, como se veria também no estudo, foram registradas em quatro cadernos de campo. Estas anotações, após o período de convivência em sala de aula e mais diretamente nos espaços da universidade, passaram por revisão e geraram entendimentos provisórios que, por sua vez, foram discutidos com alguns sujeitos do campo, especialmente, com estudantes que se mostraram abertos a esse debate durante a investigação. Isso, após encontrar um pouco mais de resistência em discutir as interpretações provisórias com alguns discentes e algumas discentes e com docentes, que aceitaram participar apenas de conversas esporádicas para discutir as interpretações preliminares.

Para tanto, criei mais uma ferramenta de trabalho: as reuniões individuais e coletivas, algumas delas por meio de fóruns eletrônicos instituídos em redes sociais, para discutir as construções interpretativas sobre como os sujeitos do campo percebiam o Direito, o “ensino jurídico” e os Direitos Humanos.

Esses fóruns eram construídos com pessoas que indicavam ter afinidade entre si. Eram tantos quanto imaginava serem exigíveis para deixar os interlocutores e interlocutoras mais à vontade para fazerem suas considerações, complementar análises, discordar da maneira como eu interpretava certos fatos e falas, além de terem o propósito de contribuir para que estas mesmas pessoas pudessem realizar reflexões não produzidas sobre sua formação em Direito. Porque no decorrer dos debates das interpretações de campo, notava que, quando alguém se via diante de pessoas com as quais não se sentia à vontade, sua participação era restrita ou não acontecia. Neste caso, provocava uma conversa individual ou em fóruns com menos pessoas ou com pessoas de círculos próximos do sujeito. O diálogo de campo se restabelecia, muitas vezes, com adendo de circunstâncias e fatos que não havia captado em outros momentos ou que haviam sido subdimensionados nas constatações provisórias.

Com um dos interlocutores, o diálogo e o compartilhamento de reflexões se tornaram de tal forma constantes que inspiraram sua curiosidade epistemológica para conhecer mais do seu próprio universo de formação promovendo seu próprio estudo da realidade.

É verdade que o estudante, então no oitavo período quando começou a contribuir com esta investigação, já tinha um engajamento no debate sobre “ensino jurídico”. Este era provocado por sua condição de membro do Centro Acadêmico durante alguns dos anos de sua presença na universidade e de representante discente em órgãos colegiados de gestão pedagógica e administrativa do Departamento de Direito. Com sua participação, conheceu por dentro a sua Faculdade ao atuar em processos administrativos, tomar contatos com relatórios de avaliação e outros documentos pertinentes ao curso. E, para qualificar sua representação, passou a estudar os conjuntos normativos pertinentes à educação e ao direito administrativo, bem como as normas do sistema acadêmico e todos os trâmites burocráticos da Instituição de Ensino Superior, internos e externos ao curso. Também em meio a essa práxis, desenvolveu um olhar crítico e sentiu necessidade de se juntar a outros colegas e a outras colegas para construir o Projeto de Assessoria Jurídica que se iniciava. Porém, jamais havia sistematizado teoricamente essa experiência cognitiva e materializado suas reflexões em um trabalho científico.

Desde o seu contato inicial, por meio do Projeto de AJUP que, importante frisar, provocou a minha presença naquele ambiente pedagógico, criou as condições de diálogo e contribuiu para definir aquele curso como o lugar para a presente investigação, o estudante já demonstrava interesse em sistematizar suas reflexões e construir novas inferências por meio de um estudo mais organizado. Após alguns meses em diálogo e colaboração com o presente trabalho, apresentou a proposta de ele mesmo construir uma metodologia de pesquisa que o colocasse em contato com percepções de colegas e o permitissem aprofundar e materializar em uma monografia suas descobertas sobre a formação em Direito naquela universidade, precisamente, acerca da “prática jurídica” sob o ponto de vista discente. Era seu objetivo compreender o sentido que os estudantes davam ao conteúdo e à metodologia empregos àquele elemento da formação profissional.

O diálogo e o compartilhamento de impressões constantes durante a investigação que provoço parecem nutrir de ideias o estudante, que participa ativamente dessa experiência cognitiva, enquanto incitam nele a necessidade de devolver para processo de descoberta mais reflexões, agora, organizadas sob a pretensão de compreender teoricamente a realidade da prática jurídica. Se um trabalho de conclusão de curso de graduação tem como objetivo sintetizar a trajetória acadêmica, a monografia deste estudante, de fato, se constitui como expressão de um percurso de aprendizagem que está carregado de preocupações com a qualidade da formação e da necessidade de, enquanto representante estudantil, propagar a voz e a percepção dos colegas e das colegas sobre o “ensino jurídico”, com vistas a contribuir para sua transformação. Por isso, orientar este trabalho⁴³ acabou sendo outra ferramenta de acesso a percepções de sujeitos do campo, no seu fazer e no seu resultado. No seu fazer, porque, em diálogo, o estudante traz e inspira reflexões enquanto ele próprio é provocado a produzir mais ideias, tentativas de análises e explicações teóricas sobre o curso e sobre a prática jurídica na visão discente. Ainda durante a elaboração de seu estudo, também partilha documentos e atua como ponte entre mim e compreensões estudantis presentes em depoimentos obtidos por meio de entrevistas realizadas por ele. No seu resultado, porque, com a sua monografia⁴⁴, o estudante apresenta um estudo ordenado, com construções interpretativas que me permitem, ao menos quanto à prática jurídica, ter um ponto de partida para outras análises e para compor

⁴³ Por não ser professor da universidade, formalmente o trabalho foi orientado por uma professora que aceitou a minha inscrição como co-orientador, porém, na banca, reconheceu publicamente a minha orientação principal da pesquisa.

⁴⁴ Ao me referir ao trabalho final, devo fazer com cuidado para evitar, mais uma vez, identificar os interlocutores e as interlocutoras, bem como a Instituição na qual estive inserido para a pesquisa, pelos motivos acima descritos.

um trabalho mais plausível quanto ao modo de pensar dos sujeitos do campo sobre a realidade que vivenciam no “ensino jurídico”.

Quanto às entrevistas realizadas pelo estudante, apesar de eu ter participado diretamente da construção de seu roteiro-base, não espero que todas as perguntas, bem assim, suas respostas, guardem relação imediata com esta investigação. Da mesma forma, ao tomar contato com mais falas além daquelas que eu mesmo pude coletar em entrevistas e nas conversas informais durante a convivência cotidiana em sala de aula e na prática jurídica, não espero ter material suficiente para produzir um panorama da forma de pensar discente sobre o curso. Até porque estes depoimentos estão mais voltados para o estágio de prática jurídica civil, a única que é realizada no Fórum situado no *campus*. Apenas considero que, pelo conjunto das percepções apresentadas, posso compreender melhor o “ensino jurídico” com base em relações e interações locais.

Também nesse processo de interlocução com sujeitos inseridos no contexto pesquisado, foram incorporadas à investigação, já nos momentos finais de convivência com o campo, respostas de um questionário aplicado em três turmas por uma professora que iniciava suas atividades docentes no curso. Era sua pretensão entender um pouco de como pensavam sobre o Direito e sobre a formação jurídica e qual o perfil dos estudantes e das estudantes com quem iria trabalhar naquele segundo semestre de 2014. Igualmente por essa razão, procurou intercambiar impressões e manter diálogos com a presente pesquisa.

Considerarei que não seria conveniente entrevistá-la porque era recém-chegada à Faculdade, mas, nas conversas informais, tomei conhecimento de que tentava formular compreensões quanto a suas turmas e tive sua autorização para copiar noventa e oito formulários preenchidos por estudantes, sendo quarenta e nove de uma turma de Introdução ao Estudo do Direito II (segundo período) e quarenta e nove de duas turmas da Disciplina Processo Penal (oitavo período). Quanto à forma, o instrumento possuía dezesseis perguntas, das quais doze eram objetivas e quatro abertas (“qual a finalidade do direito?”; por que escolheu essa profissão? Quais seriam suas dúvidas caso não saiba?”; “o que espera dessa disciplina?”; “há alguma importância das matérias propedêuticas na atuação profissional do profissional jurídico? Por quê?”).

Uma importante ressalva metodológica é que, por não ter sido um questionário preparado especificamente para a presente pesquisa, sua aplicação ter se dado em três turmas de uma única professora e estar restrito a estudantes de dois períodos, suas respostas não são o centro da pesquisa ou permitem constituir um panorama da forma de

pensar de discentes do curso. Apenas, por guardar uma identidade com o estudo, considero que pode ilustrar e complementar reflexões aqui realizadas. Pois, ajudam a pensar, talvez, a ter mais clareza sobre as compreensões dos estudantes e das estudantes com quem mantive contato mais estreito durante a investigação, e, de alguma forma, entender o que afirmam os professores e as professoras em suas entrevistas e em sala, uma vez que as respostas refletem o pensamento que também é esboçado por docentes e um senso comum propagado sobre o curso e sobre o Direito.

Com este propósito de complementar, ilustrar e contribuir com a interpretação das formas de pensar dos sujeitos, me sinto livre para ir além das respostas individual e objetivamente oferecidas para cada uma das perguntas. Tento extrair do instrumento como um todo, tendo como base as respostas para as questões abertas, compreensões possíveis sobre o modo de pensar hegemônico e sobre os conflitos de concepções presentes no curso. Para tanto, sem descartar outras informações coletadas com o referido instrumento, mantenho foco nas expressões de subjetividade para perceber nas entrelinhas do que afirmam sobre a finalidade do Direito, das disciplinas e sobre seus anseios profissionais, como os estudantes e as estudantes pensam sobre o Direito, sobre o “ensino jurídico” e sobre o modo como percebem a atuação profissional na sociedade. Neste processo, identifico palavras significativas e as organizo em categorias-síntese por meio das quais é possível dar um sentido à realidade a partir das percepções discentes.

Eventuais gráficos ou perfil de compreensões constituídos a partir dos formulários precisam ser interpretados como complemento e/ou ilustração argumentativa de inferências da realidade. Não permitem e não é a intenção construir, fundado em suas respostas, um panorama ou um perfil exato dos estudantes e das estudantes de Direito do curso com o qual interagi.

Por fim, para o presente estudo, ainda analiso provas utilizadas como instrumentos de avaliação, Resoluções sobre o curso de Direito e o Projeto Político-Pedagógico do Curso. Em todos esses documentos, tento observar indicações de como se pensa o Direito e o “ensino jurídico” no contexto pesquisado. Entretanto, por serem documentos que possuem maior protagonismo docente, permitem compreender os pensamentos que se hegemonizam entre professores e professoras.

Para o objetivo da pesquisa, qual seja, observar, por meio de interpretação, os impactos das compreensões dos sujeitos sobre o Direito e sobre o “ensino jurídico”, sem qualquer pretensão de constituir verdades inafastáveis ou testar empiricamente teoria

estabelecida sobre os temas, são suficientes os instrumentos adotados e seus modos de desempenho. Pois, garantem a diversidade de pontos de vista e de participantes.

Quanto aos aspectos que se relacionam diretamente com as condições de pesquisa, posso afirmar que, por ter estado mais próximo da Universidade durante certo tempo, imaginei que teria dificuldades de realizar com serenidade a investigação. Sentia uma limitação como pesquisador em promover trabalhos investigativos tendo como campo um lugar em que tivesse qualquer relação pessoal estabelecida, de que conhecesse, mesmo superficialmente, as condições pedagógicas. Porém, ao estabelecer uma aproximação intercalada com afastamentos ao campo, consegui ao poucos estabelecer uma forma de estar em campo capaz de ouvir e entender os sujeitos tentando evitar julgamentos *a priori*, bem como produzir uma reflexão que pudesse expressar de forma mais efetiva as condições de formação e significados trazidos pelos sujeitos do campo. Também não percebi entraves diretos ao contato com estudantes, ao uso de salas para reuniões, rodas de conversa, entrevistas. Por parte dos professores e professoras, dezoito de trinta e dois, apesar de terem sido buscados em sua totalidade, concordaram em dar entrevistas, não houve impedimento de acesso a aulas e mesmo alguns deles e algumas delas mantiveram contato frequente de colaboração com o estudo.

Sobre as ferramentas, toda essa reunião e a conformação de mecanismos utilizados em distintos métodos de pesquisa se deu para tornar o estudo condizente a elaboração de compreensões que devem compor uma Filosofia construída em interação e com fundamento em relações sociais concretas (FREIRE, 1998; 1999; PINTO, 1979).

Por não apresentarem riscos evidentes aos sujeitos, por não exporem a individualidade e apenas coletar percepções sobre questões do cotidiano da formação em Direito, o presente trabalho não foi submetido à análise do Conselho de Ética em Pesquisa. Apesar disso, cumpro o requisito ético de obter a manifestação gravada de concordância livre-consentida de participação, bem como a autorização para gravar e utilizar áudio e vídeo das entrevistas na pesquisa.

2.5.1 Para caminhar, é preciso compreender o caminho - Plano de análise de “dados” coletados

Por se tratar de construção indutiva de “dados” com vistas em, mais do que testar uma teoria, produzir elementos teóricos novos, a análise de “dados” é realizada com auxílio de plano que permita, por um lado, o exercício da criatividade interpretativa do pesquisador, e, por outro, o desempenho de uma atuação sistemática capaz de fazer emergir categorias nas conversas guiadas, rodas de conversa e painéis realizados na etapa de coleta de informações.

Após a transcrição de todos os diálogos, análise primeira dos painéis, se necessário, dos Projetos Político-Pedagógicos e dos autores e autoras utilizados, é realizada a descrição dos elementos encontrados e o ordenamento de concepções presentes. No processo de análise de conteúdo dos depoimentos, ocorrem microanálises e codificações aberta, axial e seletiva, observando que estas etapas não precisam ocorrer de maneira sequencial, mas de forma concomitante, à medida que se vão analisando, identificando categorias, central e derivadas, bem como, da relação entre elas, formulando a teoria. Na etapa aberta de codificação, são analisadas palavras, frases e parágrafos, de modo a formular categorias e subcategorias, ademais de, utilizando a confecção de memorandos e/ou diários de campo, que revelam as anotações do pesquisador acerca de análises, interpretações e dúvidas que vão surgindo no momento mesmo da coleta de dados, avaliar a necessidade de retorno ao campo para a complementação de informações. Ademais disso, com o intuito de produzir explicações mais plausíveis, na etapa axial, são analisadas as relações entre categorias e subcategorias, as condições em que estão inseridas e seu modo de entrelaçamento com o estudo das repercussões sobre as distintas compreensões de Direito para o “ensino jurídico” e deste para a promoção de Direitos Humanos.

Por fim, para que seja produzido um conceito fundamental, que, por sua vez, parte de uma categoria central, na etapa seletiva, todo o esquema teórico constituído com as codificações aberta e axial são revisados e as possíveis distorções na formulação de categorias solucionadas.

Com base nas gravações em vídeo, são complementadas as avaliações do conteúdo das conversas guiadas, das rodas de conversa, dos painéis e das anotações do diário de campo, com análises das reações imediatas às perguntas e/ou às respostas promovidas por outros participantes, seja pelas manifestações físicas, pelo tom de voz e/ou outras formas de discursos não-ditos que se apresentem no decorrer da coleta de “dados”.

Por último, são formulados diagramas para apresentação das categorias e as relações observadas desde os processos de codificação e de análise das falas e reações

significativas, com vistas a, no processo de validação da teoria constituída a partir dos “dados”, rediscutir as conclusões que obtenho com os demais sujeitos da pesquisa.

2.6 Limites que definem o caminho e a caminhada – o marco teórico em que se situa o trabalho

O presente estudo de delinea teoricamente a partir da reunião de contribuições e/ou categorias teóricas constantes principalmente no pensamento de Roberto Lyra Filho, Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos, como se percebe ao longo de todo o capítulo.

Com alicerce teórico nas ideias de Roberto Lyra Filho (1980; 1984; 2006), faço a aliança entre a discussão sobre o que Direito, os modelos científicos e as concepções de “ensino jurídico” decorrentes da compreensão anterior, com o debate os equívocos pedagógicos e epistemológicos em que estão radicadas dialeticamente a Ciência Jurídica e a formação em Direito no Brasil.

Com Paulo Freire (1998; 1999; 2005), a discussão teórica se dá a partir de sua concepção dialético-dialógica de educação, que funda uma teoria do conhecimento preocupada em superar dicotomias clássicas (teoria/prática; ciência/ética, entre outras), influentes também na educação superior e no seu modo de se relacionar com o mundo. Em Freire, a educação é vista como um ato político, portanto, integra o universo cultural e histórico, liga-se à realidade e à superação de seus problemas, sobretudo, quanto à eliminação das opressões sociais.

A partir de debates teóricos com Boaventura de Sousa Santos (2001; 2007), o trabalho dialoga acerca do universo cognitivo, suas dicotomias e estruturas epistemológicas em que o conhecimento ocidental está pautado, para, com efeito, analisar a influência desses modos de pensar sobre a universidade e de produzir conhecimento, capazes de obstar o surgimento de bases epistemológicas novas para a Ciência do Direito e para o “ensino jurídico”.

Por meio do debate epistemológico que o relaciona conhecimento ao poder, por conseguinte, à negação de culturas, de saberes, à dominação de povos, à promoção da injustiça, à exploração do meio ambiente e das pessoas, Boaventura se dedica a estudar os discursos que alimentaram e tornaram hegemônica a razão instrumental, em detrimento de

outras formas de racionalidade, tais como a razão moral-prática e a razão estético-expressiva (SANTOS, 2001; 2007).

Seriam estas compostas de modos de pensar capazes de admitir o conhecimento como uma experiência cultural, histórica, política e social, mas, acima de tudo, relacionadas à solução de problemas humanos concretos, ao diálogo de possibilidades, à solidariedade, à sensibilidade, que foram exiladas como expressões menores de racionalidade por elementos teóricos que se sedimentaram e propagaram por intermédio do Estado, do Direito Moderno e, entre outros, da universidade (SANTOS, 2001; 2004; 2007). Para Boaventura, o individualismo, a defesa da propriedade, da ordem e da regularidade que justificam a existência do Estado se associam ao Direito Moderno, abstrato, supostamente neutro, emanado de um único centro de poder (o Estado, legítimo por ser a reunião de vontades individuais), para se realizarem e se tornarem pressupostos de uma epistemologia que, para subsistir, impõe a redução de todo conhecimento possível ao conhecimento ocidental do mundo, ademais de reduzir toda a verdade existente àquilo que, quanto aos fenômenos da humanidade, pode a razão instrumental explicar, prever e regular. (SANTOS, 1988; 2000, 2007).

Nestes termos é que o pensador analisa a relação entre produção científica moderna e construção e desenvolvimento do capitalismo como regime econômico hegemônico para entender a universidade, por um lado, como o principal centro de produção cognitiva, com efeito, de um senso comum fundado em dicotomias que apontam para a superioridade de uma cultura-sujeito sobre uma cultura-objeto, de um conhecimento erudito sobre uma cultura popular, de classificações que demandam o trânsito do falso para o verdadeiro, do não-científico para o científico; separam o sujeito do objeto cognoscível; admite a história como uma linha reta em direção ao progresso e ao desenvolvimento; nega outras formas de compreender o mundo; por outro lado, como um dos lugares fundamentais para a construção de um novo senso comum emancipatório, fundado no diálogo e na argumentação (retórica), na solidariedade, na participação e na interação entre compreensões que se fazem por meio de uma hermenêutica diatópica (2001; 2003), apesar das crises de hegemonia, de legitimidade e institucional que a alcançam ao longo de três fases do capitalismo (liberalismo, capitalismo regulado e neoliberalismo).

Em outras palavras, fazendo interagir suas constatações acerca da universidade (2000) com a tentativa de criar perspectivas capazes de dotar a instituição de um caráter emancipatório (2002) e com a sua pretensão constante de recriar a teoria crítica e de

reinventar a teoria da emancipação social (2005), Boaventura aponta para um novo paradigma de ciência que, fazendo a relação direta entre o conhecimento e seus efeitos, indica uma forma de conhecer por ele denominada “conhecimento prudente para uma vida decente”. Este é um conhecimento que, embora objetivo, porque tem um método, está situado no campo da eticidade, guarda relação com uma experiência cognitiva, tem uma preocupação com a dignidade humana, com a não-opressão, com a não-exploração, com a não-violação de direitos e com o respeito à natureza (2004).

Por esta compreensão epistemológica, Boaventura propõe que todo conhecimento é conhecimento localizado em determinado espaço e é a partir dele que se enxerga o mundo; que todo conhecimento se constrói desde pontos de vista; que todo conhecimento sobre algo será sempre o conhecimento parcial de algo; que existem diferentes espaços de práticas humanas que estruturam a vida social e são igualmente espaços de produção de poderes, de direitos e de formas de conhecimento que não podem ser reduzidos, respectivamente, ao poder estatal, nem ao conhecimento científico ou formal sancionado por instituições científicas ou acadêmicas (2001).

Estas concepções são importantes para o presente estudo porque traz em si a necessidade de invenção de novos métodos de pesquisa capazes de assimilar a participação ativa de todos os sujeitos do processo. O mesmo que experimento no bojo do estudo, excetuando-se, por circunstâncias próprias do doutoramento, a participação imediata da comunidade em que e com que se desenvolve o trabalho na elaboração do formato e das perguntas-base de pesquisa. Porém, não está obstada a integração maior na coleta e reflexão acerca dos “dados”, na divulgação e no aproveitamento dos conhecimentos produzidos conjuntamente.

Também para pensar os formatos e as compreensões de que parte a pesquisa, invoco para o trabalho as contribuições de Carlos Rodrigues Brandão (1984; 2006), Orlando Fals Borda (1984; 2006) e do próprio Paulo Freire (2006). A partir de compreensões filosóficas próximas daquelas apresentadas por Boaventura, estes pensadores criam instrumentos de escuta e de construção de saberes a partir das percepções dos sujeitos inseridos no processo que são adequados para o trabalho de pesquisa que a seguir apresento.

Ademais disso, são igualmente trazidas contribuições e categorias teóricas elaboradas por Sérgio Buarque de Holanda (2009) (sobre as relações de coordenação e de subordinação que se dão no Brasil com mediação do que denomina “homem cordial”), Sérgio Adorno (1988) (por meio da categoria constituída pelo estudo da implantação do curso de

Direito do Largo São Francisco em São Paulo a partir de 1827 denominada de “bacharelismo liberal”), Raymundo Faoro (2001) (por meio da categoria teórica “patrimonialismo”), José Murillo de Carvalho (2012) (“cidadania regulada” e a construção da ordem no Brasil), Vera Silva Telles (2001) (com seus estudos de sociologia que contribuem para compreender a relação entre pobreza e negação de direitos, mundo da ordem, mundo do trabalho, mundo da desordem e construção dos padrões de sociabilidade constituintes do que se denominou “nação brasileira”), Victor Nunes Leal (2012) (com sua compreensão de “coronelismo” e as relações que estes possuem com o comando político e o fazer normativo), entre outros, que, a partir de estudos sobre a formação do Brasil, podem auxiliar na percepção das concepções e condicionamentos que atuam sobre a construção do Direito e dos cursos jurídicos brasileiros.

CAPÍTULO II – O RETRATO DOS SUJEITOS PEDAGÓGICOS E A CONFIGURAÇÃO GERAL DE SEUS MODOS DE PENSAR SOBRE O DIREITO E SOBRE O “ENSINO JURÍDICO”

Para falar sobre o que é Direito, é preciso compreender como os sujeitos se situam no curso de Direito que sedia a pesquisa, quais as configurações gerais de seus discursos no ambiente pedagógico. Esta reflexão, por sua vez, permite observar as condicionantes-condicionadas que se relacionam epistemologicamente ao Direito e metodologicamente à formação jurídica. Quando falo em condicionantes-condicionadas, valho-me da leitura que Enrique Dussel (2007) fez da política e seus princípios normativos (material – proteção da vida; formal – a participação em procedimentos próprios da legitimidade democrática; factibilidade – operar o possível dentro de uma conjuntura) para entender a forma como estes se condicionam entre si. Aqui, esta perspectiva de que uma condicionante pode estar condicionada e ao mesmo condicionar aquilo que lhe condiciona é utilizada para informar que, na interpretação do “ensino jurídico”, estou em busca de elementos que, igualmente, se apresentam mutuamente capazes de influenciar e de serem influenciados uns pelos outros. Esta também é uma forma de evitar a eliminação das subjetividades e a compreensão de que se dão apenas determinações unilaterais sem espaço para compreensão dos paradoxos que compõem o “ensino” e, por conseguinte, o “ensino do Direito”, ao mesmo tempo, as possibilidades para superar os obstáculos percebidos.

A busca pelas condicionantes-condicionadas⁴⁵ também é a reafirmação daquilo que pensava Paulo Freire (1998; 2005) ao mencionar a incongruência de perceber as condições estruturais como determinantes inevitáveis ao modo de pensar e viver dos sujeitos.

⁴⁵ A partir da noção de que subjetividade e objetividade interagem como condicionantes-condicionadas, afasto-me da ideia de que são inevitáveis as condições identificadas em quaisquer análises, bem assim, na tentativa de compreensão do “ensino jurídico”. Por esta razão, retiro de todo o trabalho palavras que possam indicar o caráter absoluto das considerações. Em um estudo que se pretende uma interpretação da realidade, o absoluto dá lugar a verdades processuais, históricas, manifestadas em “concepções”, “percepções”, “compreensões”, “entendimentos”, “noções” e mesmo em análises que se dispõem a produzir “entendimentos possíveis”, palavras mais coerentes com a ideia de plausibilidade que desejo absorver, pois, embora não seja adepto do “relativismo”, também não considero ser possível estabelecer verdades inafastáveis quando se analisam percepções, cujo caráter eminentemente subjetivo não admite certeza, precisão. Para expressar compreensões possíveis que surgem como resultado de uma junção de formas de perceber a realidade, as palavras utilizadas no decorrer do texto não poderão indicar como definitivas as análises. Ao contrário, também deverão refletir o caráter histórico e processual dessa mesma interação de pontos de vista, até porque, há possibilidade de que as condições identificadas sejam alteradas pelos sujeitos que vivificam o ambiente pedagógico em que sedio a pesquisa.

É como se não houvesse lugar para a presença de cada um e cada uma no mundo, pois, uma vez constituídas como resultado de fatores absolutamente externos aos seres humanos, as pessoas não teriam espaço para intervir em sua realidade, seja para construí-la ou refazê-la. Ao invés disso, Paulo Freire compreende a existência de componentes estruturais como heranças que se produzem social, cultural e historicamente, por conseguinte, são condicionantes que podem ser superadas com “conscientização”, como é chamado freireanamente o processo por meio de que algo passa a ser percebido e incorporado à leitura que os sujeitos fazem do mundo ao intervirem no mundo. Conscientizar, como verbo no infinitivo, embora não anule o seu caráter reflexivo (é igualmente “conscientizar-se” porque processo que se dá em interação mútua entre o sujeito, os outros e o mundo), é tomar ao humano, com efeito, apreender à consciência, aquilo com que se tem contato podendo constituir análises e compreender como as condições constatadas interagem entre si, com o ser humano e com o mundo para influenciar a existência ou uma realidade determinada. Faz parte da “conscientização”, a “desnaturalização”, a “desnormalização”, das condições objetivas podendo-se reconhecer como construções humanas na leitura que cada pessoa faz da realidade. Ao se evidenciarem, abre-se espaço para o surgimento de mecanismos que permitam enfrentar os limites postos e deixar tais circunstâncias ainda mais à mostra para sua compreensão e, acaso assim concebam, refazimento, de acordo com o que os sujeitos vão compreendendo como necessidades materiais e imateriais a serem perseguidas.

É com base na análise de condicionantes-condicionadas que, ao tratar do tema específico de estudo, advertia no capítulo anterior sobre a necessidade de refazer a pergunta de pesquisa para incluir a forma como os sujeitos percebem o que é o ensino e, com isso, entender o que é Direito – como vão reconstruindo, no cotidiano, sua concepção para o Direito e vice-versa, como se configura o “ensino jurídico” a partir do que se define como Direito. Também com o propósito de compreender essa totalidade é que, para traçar a interação dialética entre metodologia e conteúdo, conforme considerava existir Roberto Lyra Filho (1980), apresento em linhas gerais as percepções dos sujeitos sobre sua realidade de formação. Estas se compõem na análise a seguir das ideias expostas por estudantes, professores e professoras sobre “para que serve o curso de Direito, o que se espera da formação jurídica como resultado. Pois, ao tentar entender quais os pontos de partida, os pressupostos que utilizam para vincular-se ao “ensino jurídico” e para direcioná-lo, também é possível compreender o que definem como Direito, como ensino, mais ainda, qual o

fundamento primeiro (não a causa única) de seus atos, das concepções que informam e que, de alguma maneira, contribuem para hegemonizar.

2.1 As configurações gerais dos discursos dos sujeitos pedagógicos

A realidade do curso de Direito em que está sediado o estudo está diretamente vinculada, nas falas de seus sujeitos, aos significados que estes expõem ao utilizar algumas expressões e/ou frases para caracterizar o “ensino” a que se integram (no caso de estudantes, mais propriamente a que estão submetidos e submetidas⁴⁶). Em conversas com discentes, professoras e professores, algumas palavras e frases se destacam quando se trata de caracterizar, analisar, bem como definir, explicitamente ou nas entrelinhas, os objetivos do “ensino jurídico” ou que gravitam em torno deste devido a particularidades que se apresentam para as interlocutoras e para os interlocutores. São elas:

Autodidatismo	Decoreba	Aqui não se aprende nada
Esforço pessoal	Curso ruim	Tem aula que é melhor ficar em casa estudando

E, para delinear a relação que o curso possui com o poder, destacam-se afirmações como:

Filhos de família com tradição jurídica	Mérito do vestibular
Quem não tem família com tradição jurídica, só o concurso público	A sala se divide em grupos a partir de alunos que já se conhecem porque estudaram nas mesmas escolas
Nossos alunos são melhor preparados	As pessoas que andam juntas já se conheciam porque vêm das melhores escolas particulares do Estado

⁴⁶ Embora participem de alguma maneira da construção do curso, talvez, mais por provocar tensões e embates diretos (o que, a meu ver, também contribui para dar forma ao “ensino”) os estudantes e as estudantes são constituídos no processo de formação como objeto da atuação docente, como receptores e receptoras de conteúdos definidos a priori, até mesmo já institucionalizados. Eles mesmos e elas mesmas significam a sua aprendizagem como “absorção” de conteúdos ou informações.

Nossos alunos já vêm preparados porque passam por uma seleção rigorosa, que é o vestibular, que tira os melhores	
--	--

2.1.2 O perfil dos estudantes e das estudantes de Direito e de suas ideias

Ao analisar as falas dos sujeitos pedagógicos, poderia afirmar que entre os estudantes e as estudantes, o curso de Direito parece estar, grosso modo, vinculado a duas posturas, aquela que está inteiramente voltada para o concurso público⁴⁷ e aquela que critica e compreende que a formação jurídica precisa se dar de forma ampla, ainda que, no fundo, possa ser objetivo de algumas das pessoas que se mostram adeptas desta última exercer uma profissão cujo requisito de acesso é o concurso público. Em tese, há a convivência de dois perfis de “ensino”. O primeiro deles, apesar de, como analisarei adiante, não constituir saberes voltados para instrumentos jurídicos e sua aplicação prática, é chamado pelos sujeitos pedagógicos de “técnico”. O segundo tem relação imediata com a formação intelectual, com a construção de reflexões sobre o Direito e seus impactos sociais e é denominado ou ansiado idealmente como “formação sólida”, “crítica” e “reflexiva”.

Entre estudantes chamados “concurseiros” e estudantes chamadas “concurseiras”⁴⁸, em que se incluem várias pessoas de mais baixa renda e cujas famílias não têm tradição em postos de comando na sociedade, aparentemente há uma hegemonia do que se afirma como primeiro perfil de formação, talvez, por se dizerem optantes “pelo concurso, qualquer concurso”. Nas compreensões estudantis apresentadas em diálogos ou percebidas no convívio com o cotidiano pedagógico, a opção por adotar a “filosofia do concurso público” na

⁴⁷ Essa postura indica a busca pelo estudo simplificado do Direito de acordo com aquilo que chamam de “filosofia do concurso público”. Isso significa o treinamento para responder questões com a memorização de fragmentos da lei, de palavras-chave que indiquem requisitos e elementos constitutivos de certos temas, além de estar voltado para as dicas e macetes e para a leitura reiterada de sinopses, doutrinas “descomplicadas”, manuais, que também sintetizam a jurisprudência dominante e as súmulas de tribunais superiores.

⁴⁸ Esta expressão tanto pode ser usada de forma pejorativa por estudantes, professores e professoras para criticar discentes e docentes que estão mais voltados e mais voltadas para o concurso público e para o estudo do Direito a partir de sua “filosofia” e pode aparecer como autodenominação, geralmente admitida por estudantes, para demarcar suas intenções quanto ao curso. O que parece caracterizar mais apropriadamente um “concurseiro” ou uma “concurseira” é a sua veemência em filtrar as informações a partir do que pode ou não ser necessário para um concurso público, como dizem, se “cai em concurso”. Além disso, costumam com clareza dizer em conversas informais e em sala de aula, diante de certos conteúdos ou posturas docentes de incentivar a reflexão, que não “querem pensar”, que “querem o simples”, que “não querem tanta discussão”, que “querem apenas o que cai em concurso”.

construção do aprendizado de Direito, para certas pessoas, surge ligada à questão financeira e à construção de opções de trabalho.

A advocacia, que, por se constituir de profissionais liberais, poderia ser a alternativa para quem não tem uma tradição familiar no campo jurídico, acaba sendo uma profissão cara, devido às despesas de montagem e manutenção de escritório, arriscada e instável financeiramente em seus anos iniciais por demandar reconhecimento e ampla gama de contatos, de clientes, que permitam ao profissional ou à profissional estabelecer-se no mercado de trabalho e viver de sua atividade. Sem tradição familiar na advocacia ou no mundo jurídico e com renda mais baixa, quem precisa contribuir para o sustento de seus pais e irmãos e/ou têm suas próprias famílias, bem como anseiam por uma vida melhor para si mesmos e para si mesmas, parece não ver outra saída senão o concurso público. Nessas condições, talvez seja mais fácil incorporar 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 a garantia de bons salários, independência funcional, poder de mando-obediência e prestígio na sociedade.

Aqui, vendo a Faculdade, tem a galera elite, que se você não tiver um sobrenome, você mal é conhecido pelo coordenador do curso, por exemplo. Eu acho que isso atrapalha e muito a permanência dos estudantes que tinham essa visão relativamente romântica no curso. Então, eu acho que essa manifestação elitista de... até mesmo segregação, porque os caras que entram aqui são pré-selecionados... (...) se você não tem um sobrenome, você não é nem sequer cumprimentado seria um exagero, mas você não é nem sequer... segregado mesmo. Se você não tem família de tradição jurídica você não é muito... isso até em sala mesmo. Professores geralmente falam, convidam mais a pessoa a falar, por exemplo, sempre perguntam opinião sobre determinada coisa. Teve uma aula mesmo que foi sobre a biografia de um aluno e eu acho que essa mentalidade que acaba afastando determinadas pessoas (sabe?), porque, pô, como é que eu vou me... como é que eu vou ingressar em determinado mercado, relativamente saturado, com tanta gente que já tem tantas portas abertas? Seria o dobro do trabalho, entendeu? E, às vezes, a pessoa não pode esperar. Aí, vai pra concurso e acaba por aí, sabe? Não que o concurso seja o fim porque há muitos juízes que pesquisam. Por exemplo, eu, eu quero ser advogado. Se tornar advogado hoje é bem complexo, se você não tem alguém na família que abra as portas pra você, que te apresente as pessoas. Até o seu *networking* na Faculdade é restrito a algumas pessoas. E, essa importância de se conhecer gente, de se pedir favores, essa hipocrisia, na verdade, de manter relações pra conseguir *status*, pra conseguir determinadas oportunidades na vida, é uma coisa segregadora porque já vêm as pessoas selecionadas pra isso. (...) A característica principal do meu curso, pelo que presenciei até agora, seria a questão de *networking*, ou seja, a questão de você conseguir contatos. Você ter gente com quem estabelecer relações. Porque, a princípio, pelo menos, no primeiro momento, pra você sair daqui da Faculdade e começar a trilhar uma carreira bem sedimentada, bem estabelecida, você deveria, primeiramente, estabelecer relações com pessoas que possam te abrir um pouco de oportunidades porque eu acredito que o Direito tenha um pouco disso, de você ter alguém lá dentro que possa te colocar também. Porque se você não tem isto, você

acaba tendo que abrir portas sozinho. Aí é que entra a dificuldade, caso você não tenha as características necessárias a isso. Quando eu me refiro a características, eu estou falando de famílias, de sobrenome na verdade, se ela tem tradição jurídica. Porque pra uma pessoa que não tem, isso na prática, a única forma que ela teria de sedimentar a sua carreira seria por meio de concursos. Isso daria uma estabilidade, bem como te proporcionaria fazer algumas coisas que te interessam quanto à aplicação do Direito. Porque, se você é advogado e você não tem uma relação bastante sólida com algumas pessoas do meio jurídico, do âmbito jurídico, seria mais complicado você se inserir, você conseguir algo que te trouxesse nome. Isso também é importante no curso, você ter nome. E isso você só consegue a partir de casos que te tragam, que proporcionem agregar algo ao seu nome. E, esses casos geralmente são direcionados a pessoas, a escritórios de certa tradição. Você não vai querer montar o seu escritório de esquina e querer competir com um escritório já montado há décadas. É quase impossível você se projetar neste meio sem as características necessárias na verdade (Estudante n.º 10, do segundo período).

Por outro lado, é importante perceber que assimilar essa perspectiva desde o início do curso, ainda impactado ou impactada com as primeiras impressões do que pode ser o curso e para que serve, como se relaciona com os fins e as possibilidades de cada um e de cada uma, conforme aparentemente se dá com o estudante citado acima, também permite separar os discentes e as discentes entre aqueles e aquelas que, dadas as suas condições materiais e imateriais, acabarão ocupando espaço na burocracia do estado, nem sempre em postos de maior importância política (com poder efetivo de decisão) e *status*, e aqueles e aquelas que seguirão tradições de comando herdadas de suas famílias, também por meio do estado. Se os discentes e as discentes de mais baixa renda assumem essa forma de pensar, isto é, se acreditam que a saída para superar a negação ou o acesso restrito a direitos e a certas condições materiais e imateriais presentes em sua existência é o concurso público, talvez, aceitem mais facilmente aderir a compreensões hegemônicas sobre os “benefícios” de ocupar um lugar na burocracia do estado, por conseguinte, reforcem a ideia de que o Direito se realiza centrado na figura do ente estatal. Além desse aspecto, é possível que não se deem conta de que historicamente, quando podem desempenhar suas atividades profissionais em órgãos e entidades públicas, em geral, integram funções coadjuvantes na burocracia, salvo em casos excepcionais que podem confirmar a desigualdade e as circunstâncias que mantêm os mesmos grupos nos postos de comando ao longo da história, sob pretexto de que estes são alcançados pelo mérito, embora sigam existindo mecanismos suficientes de controle de acesso em seleções para a magistratura e para o ministério público, ainda, em sua maioria, de origem ou que aderem às ideias das classes dominantes⁴⁹. Digo confirmar a desigualdade porque se a

⁴⁹ Censo publicado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) em 2014 (disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/vidео-censo-final.pdf>) indica que o perfil geral da magistratura brasileira é composto por homens brancos, casados ou sob união estável com pessoas de outro sexo (84,5%). Pardos são 14%, pretos 1,4% e indígenas 0,1%. Pessoas casadas ou sob união estável com pessoas do mesmo sexo somam

regra fosse qualquer pessoa poder ocupar postos de comando, a presença de alguém e de pontos de vista advindos de classes subalternas não seria sempre uma exceção. Estas pessoas não seriam vistas como “vencedoras” quando negam os destinos que parecem estar impressos em sua existência para assumir funções de destaque, prestígio e impacto político.

Essa dedução é possível à medida que o estudante parece colocar o concurso como a saída para aquelas pessoas que estão efetivamente buscando o Direito como mecanismo de ascensão social, mas que não vislumbram meios para desempenhar sua atuação na advocacia, que não fazem ideia de como vão ocupar espaço em um mercado cujos

1,1%. Do total, 48,8% estudaram em faculdades de Direito públicas, sendo que estes ocupam a maioria dos postos em Conselhos Superiores (60,9%), na Justiça Federal (60,8%), nos Tribunais Superiores (54,4%) e na Justiça do Trabalho (50,2%). Em pesquisa publicada pela Fundação Getúlio Vargas em 2006, tomando em conta a escolaridade dos pais, 32,8% dos magistrados e magistradas possuem pais com nível superior, 32,3% são filhos de pais sem instrução ou que não chegaram a concluir o que se chamou na pesquisa de primeiro grau. Entre magistrados e magistradas da ativa, 38,6% possuem pais que estudaram ou não concluíram o primeiro grau, enquanto entre aposentados e aposentadas, 61,8% tinham pais sem instrução ou que não concluíram o primeiro grau. Entre as mães, do total, somente 17,8% possuem mães com ensino superior. Como conclusão de pesquisa, Maria Tereza Sadek (uma das organizadoras da pesquisa da Fundação Getúlio Vargas), ao perceber que no período da investigação existiam mais juízes e juízas com pais e mães com maior escolaridade do que aqueles de gerações anteriores, compreende que houve um processo de mobilidade social no Brasil. Talvez, suas conclusões possam ser admitidas apenas em parte, pois, com a reforma universitária de 1968, para adesão das classes médias à ditadura militar, houve a ampliação do acesso às classes médias à universidade (PINTO, ; FERNANDES, ---), o que, possivelmente, acarretou na escolarização de pessoas cujos filhos e cujas filhas passaram a ocupar cargos na magistratura mais recentemente. Porém, também é preciso observar que há dois elementos que não foram incluídos na análise. O primeiro deles é que, no Brasil, segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (pesquisa disponível em: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/INDICADORES%20EDUCACIONAIS%20EM%20FOCO%20N%C2%B05.pdf>), em 2010, apenas 3% das pessoas entre 25 e 34 anos possuíam ensino superior no Brasil. Embora, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/09/ensino-superior-registra-mais-de-7-3-milhoes-de-estudantes>) indiquem no censo da educação publicado em 2014 que a população de estudantes universitários brasileiros alcançou a marca de 7.305.977 pessoas, até 2010, o número de pessoas na universidade representava somente 7,9% do total da população. Entre pessoas na faixa de 18 a 24 anos, que, em tese deveria estar entrando no ensino superior, somente a partir de 2003, o percentual de inseridos e inseridas na universidade começou a aumentar e chegou à taxa bruta de 28,8% dessa população (disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf). Levando em conta o segundo elemento que não foi observado, a pesquisa que promove a FGV não possui dados sobre a renda média da família originária dos magistrados e magistradas, o que impediria afirmar que o aumento da escolaridade de pais e mães dessas pessoas indica um processo de mobilidade social. Pois, primeiro, cruzando a pesquisa da Fundação Getúlio Vargas com o censo da magistratura do CNJ, é possível notar que o número de pretos, pardos e indígenas que, em geral possuem renda familiar mais baixa, ainda é reduzido na magistratura. Segundo, embora o acesso ou o não-acesso à universidade é ainda um importante fator de manutenção da forma como estão organizadas as camadas da sociedade brasileira, é também preciso reconhecer que a riqueza das classes dominantes não passa necessariamente pelo ensino superior. Nem sempre este pode ser percebido como fator da geração de riquezas para certos integrantes das classes superiores brasileiras. Para compreender efetivamente se houve mobilidade social, diferente do que fica visível nos tribunais e fóruns, seria importante analisar quem entre magistrados e magistradas ascendeu de classe social, além de observar se, mesmo não havendo nível superior de pais e mães, a família possuía riquezas, relações com a política, mais especificamente se havia ocupação de cargos de poder entre pais e mães, bem como de familiar próximo, além de perceber quantas dessas pessoas que ocupam a magistratura são filhas de pessoas que também possuem ligação com o direito e com o exercício de cargos de comando no poder judiciário e, mais amplamente, no estado, fatores apontados por Florestan Fernandes (---), Sérgio Buarque de Holanda (2009) e Raymundo Faoro (2001) como importantes para a conformação de classes.

meandros, a seu ver, demandam relações as quais não possuem por sua própria condição pessoal e social. Estas os apartam e as apartam dos contatos necessários à iniciação e ao sustento profissional. Também por não possuírem uma tradição familiar e suporte material para desempenhar a advocacia, embora vejam esta atividade como algo do seu interesse.

Identifico nessa fala de impossibilidades e de condicionamentos para uma parcela estudantil do curso de Direito uma indicação de como sentem o curso de Direito estudantes que precisam assumir cargos na burocracia baixa e intermediária do estado ou se incorporar a uma carreira que não buscam efetivamente porque não podem se dedicar apenas à preparação para um concurso destinado ao preenchimento de cargos na magistratura ou no ministério público. É assim, pelo menos, em alguns casos, até que possam mais tardiamente do que aqueles e aquelas com melhor condição financeira e tradição jurídica atuar na profissão que almejam, independente do motivo por que desejam dedicar-se a essa atividade. Neste contexto, acabam admitindo ou aderindo à ideia de que fazer um concurso pode ser uma saída profissional importante, ainda que não possam ou não considerem, em tese, a necessidade de escolher diretamente a profissão a que se dedicariam. Como mencionam, o mais importante imediatamente seria o salário.

Isso decorreria, a meu ver, da divisão que o estudante com quem dialogo parece fazer no curso. Para ele, existem dois públicos, a elite e os estudantes e as estudantes de classes média e baixa. Entre os discentes e as discentes de elite, estariam incluídos aqueles e aquelas oriundos e oriundas de famílias com tradição no Direito, seja na advocacia, no judiciário, no ministério público, apesar de falar apenas em advocacia, e aqueles e aquelas de famílias que mantêm mecanismos de diálogo e/ou que, embora não tenham tradição jurídica direta, fazem parte de um grupo socialmente dominante e possuem ligações com agentes que atuam em postos de comando na sociedade, em específico, no que se denomina vagamente “carreira jurídica”. Entre estas pessoas também poderiam ser incluídas e incluídos estudantes de classe média que possuem distintos meios de aproximação de classe, entre estes a adesão aos pontos de vista propagados como naturais pelas elites.

Em contrapartida, existem aquelas pessoas que chegaram ao curso de Direito e são de classe média ou baixa. Seu poder de escolha é reduzido, sendo necessário, em muitos casos, dedicar-se, pelo menos temporariamente, ao que for possível, evidente, dentro das condições que acreditam serem condizentes com o fato de desempenhar seus estudos em uma universidade federal. Isto porque, mesmo advindo de uma família de baixa renda ou de classe média-baixa, o estudante ou a estudante de universidade federal, até pelo fato de ter sido

aprovado ou aprovada em um processo seletivo mais concorrido e considerar seu curso como de melhor qualidade, tem a confiança e acredita possuir maior capacidade e qualificação que outras pessoas de sua mesma classe estudando Direito em faculdades privadas, sobretudo aquelas de menor porte.

Eu arriscaria dizer que, enquanto discentes situados e situadas em faculdades de Direito privadas menos expressivas possam quiçá construir uma sensação de derrota por não serem capazes de estudar em uma universidade federal, além de estarem acostumados ou acostumadas a acreditar que, por deficiências na formação de base, às vezes, construída na escola pública, ou por serem menos estudiosos ou estudosas e não possuírem satisfatória expressão oral e escrita, suas possibilidades profissionais no âmbito jurídico são reduzidas, estudantes de universidade federal, que, com a concordância de falas docentes⁵⁰, já acreditam que são “vitoriosos” e “vitoriosas” para enfrentar as adversidades que se lhes atravessaria o caminho. Por essa mesma razão, indicam compreender que certos postos de trabalho não lhe são compatíveis, talvez até, dignos, para alguém que se percebe ao mesmo tempo privilegiado em estudar na universidade onde estuda e é “vencedor” ou “vencedora” por haver superado um sem-número de outras pessoas na seleção para integrar o restrito grupo de estudantes da faculdade de Direito tida como a mais importante e qualificada do estado. Em outras palavras, estudar Direito na universidade federal é a um só tempo uma conquista e um privilégio e/ou um privilégio que se conquista. Não é um direito que se materializa para todas as pessoas. Seu exercício se dá como resultado de um processo de concorrência e eliminação, o que contribui para as discentes e os discentes alimentem a crença de que desempenhar os estudos de Direito em instituições federais guarda uma relação imediata com o sucesso profissional⁵¹. Sobretudo se assimilam como componente dessa compreensão o vínculo estreito entre formação superior e acumulação de riquezas.

Para estudantes de classes subalternas, é possível ainda pensar que o fato de as elites e, em certa medida, as classes médias, terem ocupado historicamente a universidade federal, especialmente os cursos de maior prestígio, como o Direito, garantiu, sobretudo às classes mais altas, poder econômico, *status* e o comando político na sociedade. Primeiro, porque, ao estarem isoladas ou terem dificultado o seu acesso à formação superior, as

⁵⁰ À unanimidade, professores e professoras atribuem ao vestibular como seleção rigorosa a responsabilidade pela melhor qualificação dos estudantes e das estudantes da universidade federal.

⁵¹ Há escritórios de advocacia no estado que somente admitem estagiários e advogados egressos da universidade federal, segundo discursos que percebi no campo. Também há entre os estudantes uma crença de que os estudantes de direito da universidade federal têm mais chances na busca por estágios junto ao ministério público, ao judiciário e à defensoria pública, apesar de esta seleção se fazer por meio de provas escritas não identificadas.

camadas mais pobres da população estavam mais distantes de conhecimentos sistematizados, bem assim, mais vulneráveis aos interesses, mais suscetíveis às condições de trabalho e econômicas que se lhes impunham as classes dominantes (com adesão de integrantes da classe média), às práticas de favorecimento e à submissão política. Segundo, porque, embora não seja possível negar a importância da formação superior para o acúmulo de riquezas e manutenção do poder econômico das elites, como diz Álvaro Vieira Pinto (---), historicamente, não é o diploma em si que garante a riqueza e o poder político das elites. Somente em parte o sucesso econômico e político das classes dominantes brasileiras passa pela universidade, porque, na cultura do bacharelismo do século XIX, conforme Sérgio Adorno, o acesso à política se dava com auxílio do diploma de bacharel. Não era o trabalho que produzia e ajudava a manter a riqueza, mas a ocupação de cargos de comando restritos a determinados membros da sociedade, sobretudo, bacharéis em Direito, que, no âmbito de formação e consolidação do estado nacional, podiam governar segundo certos interesses, bem como participar de certas relações de coordenação que se davam entre os membros das elites, como as práticas de favorecimento constituídas dentro do estado patrimonialista. Ocupar os espaços da formação em Direito era também ocupar ou tentar determinar o que se convinha chamar de cultura jurídica (FAORO, 2001; HOLANDA, 2009). Isto é, produzir hegemonia quanto ao que Boaventura de Sousa Santos chama de “consciência jurídica” (---). Nestes termos, se a riqueza e o poder das elites não passa necessariamente pela universidade, decerto, a submissão, a instabilidade financeira, a impossibilidade de ascensão social dos mais pobres passa pela dificuldade de acesso à educação, mais ainda ao ensino superior e aos cursos de prestígio social e que podem garantir também poder de decisão sobre os rumos da sociedade, como permite o curso de Direito.

Em vários discursos e mesmo observando os integrantes e as integrantes do corpo discente oriundos de classes subalternas, é possível perceber que, tendo a universidade e o curso de Direito como mecanismo de ascensão social, fazem uma ponte imediata entre a universidade federal e o sucesso e querem o que as elites sempre tiveram, também pelos obstáculos ao ensino superior público que se constituem historicamente para a parcela empobrecida da sociedade. Por exemplo, em um momento em sala de aula, escuto uma conversa entre um servidor do judiciário, que já havia atuado na guarda municipal, e alguns colegas, entre estes um que era segurança privado. No bojo do diálogo em discutiam sobre concursos e sobre sucesso profissional, o primeiro pergunta para este último: “você não vai se formar na federal para ser segurança de banco, né?” De imediato, o outro estudante respondeu

como veemência: “evidente que não!” E, todos do grupo começaram a rir como se fosse óbvio o liame entre formação jurídica e uma noção de “sucesso profissional” intimamente relacionada à ascensão de classe pela estabilidade financeira, pelo poder e pelo *status* conferidos, na perspectiva de mercado, por meio do concurso público.

Para alguns estudantes e algumas estudantes que já possuem uma profissão, exercem até mesmo um cargo ou função pública, como policiais militares, guardas municipais, bombeiros militares, professores de escolas públicas, servidores e servidoras de nível técnico no executivo e no judiciário, quase sempre, filhos de trabalhadores e trabalhadoras com baixa escolaridade e baixos salários, o curso de Direito se configura como a possibilidade de ascender a postos de trabalho com melhores salários, mais respeitados, capazes de lhes permitirem estabilidade econômica e poder.

Ao ser perguntado sobre o que explicaria a presença de tantos policiais militares no curso de Direito da universidade federal, um estudante integrante do batalhão de choque montado do estado me afirmou:

Inicialmente, quando eu pensei em fazer Direito, visualizei a questão dos concursos de forma geral. Não pensava muito na advocacia. Só que, quando você entra, você se depara com várias situações...a área é muito ampla e, aí, dentro do trabalho da polícia militar, a gente vê constantemente os direitos sendo violados. (...) Quando você se torna militar, você perde todos os seus direitos porque o regulamento militar está acima da constituição. Na constituição diz lá os direitos do trabalhador, os direitos básicos do trabalhador. E aí eles não são reconhecidos quando você está de serviço. (...) Sou soldado. A base é que mais sofre. E, fora que a remuneração, pro trabalho que é exercido, pro risco que se expõe... porque outra coisa, a partir do momento que a sociedade sabe que você é policial militar, ela tem duas reações. Primeiro, ela tem a imagem de que você está próximo da bandidagem. Porque você é policial militar, tem aquela imagem negativa que a gente trouxe da ditadura militar. E, segundo, ela cobra de você uma atuação constante. Independente de você estar de serviço ou estar de folga, você tem que resolver a situação, entendeu? (...) Sabe como é que um colega se define quando perguntam a ele o que ele faz? Ele diz: “eu sou serviços gerais (risos). Porque, quando qualquer órgão entra em greve, dizem: Chame a polícia militar... dizem que aqui no estado... só falta mandar limpar. (...) A intenção inicial era fazer concurso público, sair da polícia militar. Hoje em dia, eu já penso na área da defensoria pública. Advogar privado, na verdade, a gente acaba adquirindo um certo medo do setor privado, digo a gente que estuda hoje em dia pra concurso... a insegurança no setor privado, né? Então, a gente quer ter um concurso tipo procurador de município, que você pode atuar como advogado, né? Seria mais interessante você ter aquela coisa certa, poder ser procurador do município e poder advogar. Eu não penso em advogar mais por essa questão, digamos assim, de se fixar no mercado tão competitivo, né? (Estudante do sexto semestre).

Entre os estudantes das elites, parece ser uma responsabilidade seguir a tradição de poder, a possibilidade de ocupar espaços sociais de destaque, dar prosseguimento ao trajeto histórico da família, manter o padrão econômico. Não podem demonstrar fracasso. Para tanto,

são submetidos a discursos e condições que provavelmente os fazem acreditar que é preciso incorporar essa pretensão; são treinados desde o momento de seus estudos iniciais em escolas que os ensinam a “vencer”, que desenvolvem toda a sua pedagogia com base na superação da concorrência, no sucesso individual, no prestígio dos “vencedores” e das “vencedoras”, que, no bojo dos discursos com que podem conviver ao tomar contato frequente com integrantes e com os espaços de poder, ensinam-nos a compreender como natural desejar seguir a trajetória de comando da família.

Nas rodas de conversa, quando são incentivados ou incentivadas a falar sobre o processo de escolarização, quase sempre lembravam de momentos que relacionavam a aprendizagem à competição, ao sucesso, imediatamente em provas ou o vestibular no futuro:

Eu acho que na minha escola tinha métodos interessantes, como o teatro. Mas, sempre tinha uma disputa pra ser o protagonista e o narrador. Eu sempre queria ser narrador ou protagonista. Era uma briga. Tinha muita pressão, eu tinha que ter as melhores notas. Até hoje sou assim... eu me ligo muito em nota. Sempre me liguei. Em minha casa tinha uma cobrança também. Meus pais queriam que a gente tivesse uma boa profissão (estudante do quarto semestre).

Eu estudei numa colégio de freiras no interior. As irmãs castigavam a gente com beliscões. Eu também fazia banca com uma professora que era considerada a melhor professora e era conhecida por colocar meninos bravos na linha. Os pais que queriam se livrar dos filhos mandavam eles pra lá. Era a banca da palmatória. Era todo mundo ao redor de uma mesa. Quando fazia coisa errada, ela colocava de frente pra parede. Ela mandava ler um livro e todo mundo tinha que saber decorado o texto. Você era obrigado a repetir com as mesmas palavras. Se caísse na prova, tinha que colocar aquele mesmo texto (estudante do oitavo semestre).

Na escola, eu tirava as melhores notas. Sempre fui congratulado. O estudo era pensando no vestibular mesmo. O decorar é o que marca. Quando eu pensava em estudar, já pensava logo nos estudos de matemática, física, química pra ganhar uma medalha no final do ano. Não tinha assim uma pressão direta. Meus pais queriam o resultado. Eu que gostava de estudar mesmo. (estudante do oitavo semestre).

Quando eu era pequena, eu era gordinha e sofria *bullying* e tinha problemas de relacionamento. Aí, eu estudava muito (precisava de café), tinha facilidade de lidar com a pressão, mas tinha problemas com relacionamentos. Eu ganhava medalha, mas isso não me dava nenhum amigo (chora). Eu tinha que ser a melhor. Meus pais me cobravam e eu me cobrava também, até porque, como meu pai é médico, eu tinha que estudar pra ser alguma coisa assim. Lá na minha casa, meus dois irmãos são médicos também, só eu que fui pro lado do Direito (estudante do sexto semestre).

Quando dava as férias, eu chorava pra que voltasse a escola. Mas, eu lembro que tinha que decorar. Tinha uma pressão pra ser o melhor, passar no vestibular. Tinha que ser Medicina, Direito ou Engenharia. Era sempre assim toda vez que conversava sobre os cursos (estudante do segundo semestre).

Eu sempre fui estudiosa. Mas, não gostava de provas porque tinha que decorar. Mas, eu me dava bem. Nunca tive ninguém que estudasse comigo ou que tomasse a lição. Chegava em casa, almoçava e ia estudar. Era extremamente metódica na

organização dos cadernos. Colocava cada coisa de uma cor, tinha uma caneta pra cada coisa (estudante do quarto semestre).

Ao entrar na faculdade de direito, percebem que a tradição familiar pesa, que até fica mais intensa ao ter o reconhecimento de professores e de, certa forma, dos colegas. Tudo isso pode dar ao curso um sabor diferente. Se por um lado, surgem as cobranças externas e uma maior exigência consigo mesmo ou consigo mesma, por outro, os filhos das elites conseguem transformar seu curso, seguindo a tradição da escola, em um lugar de treinamento para o seu sucesso individual, que é também o seu sucesso de classe porque retornam aos espaços de poder e, no conjunto das condições de sua ação, de alguma maneira, contribuem para que os valores, as estruturas, os resultados, se alterem de forma mais lenta, sem rupturas que possam prejudicar a ordem de coisas, bem assim, a hegemonia das elites no comando da sociedade (PINTO, 1994). Sob essa compreensão, sua presença já parece um meio significativo para pressionar o direcionamento do curso aos propósitos de elite. Pois, estes estudantes costumam dialogar bem com os valores que se hegemonizam por meio de uma visão hegemônica entre professores e professoras que parecem colocar o curso no rumo dos interesses e das condições de existência de quem tem poder aquisitivo, que compreendem o Direito como uma forma de proteção da propriedade e das relações sociais que se estabelecem a partir do patrimonialismo. Mesmo quando, da parte estudantil, há uma crítica a certos argumentos tidos como conservadores, às vezes, postos até de forma veemente, preconceituosa, de um ou outro professor, de uma ou outra professora, parece haver um encontro de iguais, de pensamentos e valores que, no seu todo, estão fundados sob o mesmo paradigma.

A presença de estudantes oriundos ou estudantes oriundas de famílias com tradição jurídica também acaba tendo efeitos para o curso pela forma como impacta nos professores, nas professoras e, a partir destes e destas, em outros estudantes e em outras estudantes. Como afirmam alguns docentes e algumas docentes, há uma empatia, uma tentativa de se aproximar constantemente destes e destas e de aproximá-los e aproximá-las nos discursos e nos valores dominantes no curso para fortalecer ainda mais a perspectiva elitista (sobre isso mencionarei adiante). Nesse sentido, alguns professores e algumas professoras parecem direcionar suas aulas, suas preocupações pedagógicas e sua forma de pensar à reprodução de falas, valores, fundamentos, ao relato de feitos, em reverência a figuras tradicionais do mundo jurídico local, muitas das vezes, familiares de seus estudantes e de suas estudantes atuais ou que tenham passado recentemente pela faculdade. É comum a

exaltação a figuras do sexo masculino que ocupam ou ocuparam cargos de juízes, desembargadores, membros do ministério público, do tribunal de contas, advogados reconhecidos, que, às vezes, cumulam ou cumularam funções com as de professor do curso de Direito na universidade federal. Isso ocorre especialmente em disciplinas cujo docente ou cuja docente foi ou é colega, ou ainda, estudou na faculdade quando tal pessoa ministrava aulas⁵². Talvez, seja essa uma forma de usar do reconhecimento, de reverência promovida publicamente, para divulgar suas compreensões de mundo, nesse processo, criar identificação entre os distintos componentes das classes dominantes e provocar a adesão de outros estudantes, incluindo aqueles oriundos de classes subalternas, a valores que permitem o seguimento da ordem de coisas e das formas hegemônicas de pensar o direito no curso.

Além destes, a presença de estudantes de famílias tradicionais do mundo jurídico local tem outros impactos quanto aos valores e aos discursos que se hegemonizam no “ensino jurídico”. Pensando no “sucesso profissional”, que, com incentivo docente e as pressões externas, incluindo-se as cobranças familiares, vai se constituindo como a mola motriz de quase todos os estudantes e quase todas as estudantes, especialmente daqueles e daquelas que se dizem, por algum motivo, convictos e convictas de que devem estudar Direito, são constantes falas que apontam deficiências do curso, incluindo a desorganização do departamento de Direito e da universidade, e que afirmam ser preciso aprender de forma autodidata ou por meio do que chamam de “esforço pessoal”. Nessa direção, dizem que, quando chega a determinada altura do curso, o estudante ou a estudante vai para a universidade apenas quando é necessário porque já não suporta a obrigação de frequentar as aulas; que o curso não prepara para o mundo profissional; que não se sentem capazes de enfrentar o mercado de trabalho com o que aprendem na universidade; e, que, para alcançar seus objetivos pessoais, é necessário buscar outras formas de acesso ao que chamam de “conhecimento jurídico”, como estágios junto ao judiciário, ministério público, escritórios de advocacia, na defensoria pública, além da preparação em cursos pela internet e em cursinhos para o exame da OAB e outros concursos, mesmo antes de terminarem a graduação.

Normalmente, entre os estudantes de elite e/ou que aderem à visão individualista de formação, essas expressões de insatisfação vêm acompanhadas de outras que indicam não se sentirem responsáveis pelo conjunto das condições do curso de direito: “estou aqui para pegar o meu diploma e sumir dessa universidade”; “eu quero mais é pegar meu diploma e dar

⁵² Na convivência com o cotidiano, percebo que essa reverência parece se reduzir quando o docente ou a docente é oriundo, oriunda ou fez formação em outro estado, é mais jovem e se dedica apenas ao magistério, salvo em caso de pessoas mais conhecidas na atualidade.

tchau a essa universidade - não aguento mais!"; "quero logo é sair daqui desse atraso de vida"; "quando você está no primeiro período, você vem sempre à universidade, quando você está no quarto período, vem de vez em quando e, quando está do meio pro final, você vem quase nunca porque você quer mais é se livrar logo disso aqui"; "é melhor estar em casa estudando do que vir perder tempo aqui"; "não aprendo nada aqui mesmo, prefiro ficar em casa assistindo vídeo-aulas pela internet e lendo, que eu ganho mais"; "com esses professores, não adianta você vir pra cá – o que é que você aprende? Nada!"

Esta postura individualista é também confundida por estes estudantes e estas estudantes como "esforço pessoal". No âmbito da universidade, esse comportamento acaba sendo validado pelo artigo 36 da Resolução n.º 21/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE), que, ao regulamentar a implantação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUNI) localmente, admite ao discente ou à discente com frequência inferior a setenta e cinco por cento às aulas a possibilidade de ser aprovado ou aprovada em disciplina quando, realizadas as provas, obtenha uma média final igual ou acima de sete pontos. A justificativa para tal resolução parece residir na ideia de que os estudantes e as estudantes precisam estar livres para fazerem suas escolhas no processo pedagógico, o que é contraditório com o próprio formato do curso de Direito que possui exigência de cumprimento de apenas duas disciplinas optativas em uma matriz curricular rígida, com pouco espaço para escolhas. Diante dessa contradição que tenta ressignificar a noção de liberdade de aprendizagem, o que parece mais plausível é que a universidade enfraquece a ideia de que os sujeitos pedagógicos, mais propriamente os estudantes e as estudantes nesse caso, devam participar ativamente dos processos de elaboração e tomada de decisões no âmbito de sua formação. Essa possibilidade parece reconhecer a incapacidade ou retirar do ensino superior a responsabilidade de promover cursos que estejam entrelaçados dialeticamente das necessidades sociais e pessoais dos discentes e das discentes quanto aos seus fins e métodos de construção de conhecimento. Por outro lado, também é uma maneira de poder suportar a ampliação do volume de estudantes com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), evitar a evasão, de modo que seja mantido o coeficiente professor/estudante e, com efeito, garantir o recebimento de recursos do governo federal para a instituição. Afinal, a não exigência de presença nas aulas permite à universidade contar com uma variação administrável do número de estudantes em salas, em laboratórios e biblioteca, mesmo com a ampliação do número de vagas. No curso de Direito, esta liberdade se liga a compreensões individualistas de formação, por conseguinte, permite

reforçar a noção hegemônica de que a Faculdade não contribui e até “atrapalha” a realização de projetos individuais.

Não obstante esses discursos e comportamentos sejam aparentemente mais frequentes entre estudantes de elite ou que aderem à visão de que é preciso ocupar lugar de destaque após a graduação em Direito para seguir a trajetória de suas famílias, há no conjunto de discentes com maior poder aquisitivo, aqueles e aquelas que reproduzem as críticas promovidas por seus colegas, mas não admitem a ausência em aula e/ou aqueles e aquelas, mais raros na verdade, que não fazem estágios, apenas permanecem dedicados ou dedicadas aos seus estudos teóricos, lendo a doutrina, conhecendo a jurisprudência dos tribunais superiores e exercitando treinamento para responder a questões promovidas em concursos na área de Direito. Para estes e estas, como para aqueles e aquelas que buscam formas mais dinâmicas de aprendizagem, em contato com a praxe forense, a razão de ser do curso de Direito parece estar no resultado que podem obter, seja a aprovação no exame da OAB o mais antecipadamente possível seja a aprovação em concursos para a defensoria pública, para cargos de nível superior nas polícias e em outros órgãos do estado, bem assim, o acesso imediato após o lapso de três anos de graduação, conforme exigência constitucional, a postos na magistratura ou no ministério público.

O convívio cotidiano me deixa transparecer que vigora entre os estudantes e as estudantes com “famílias tradicionais” no Direito um sentimento de que, mesmo estando em condições materiais e imateriais mais favoráveis, tenham contatos, mantenham certas relações, que lhes colocam em vantagem e possibilitam vislumbrar espaços de atuação no mundo jurídico local, seja na advocacia seja como assessor de juiz, na assessoria de membros do ministério público, pela ocupação em cargos de apoio jurídico na administração pública ou no legislativo local, de alguma forma, para eles ou para elas, seria uma ameaça a presença de pessoas que raramente ocupavam os cursos de Direito, em especial aqueles promovidos em universidades federais, que sempre contribuíram para formar as elites de poder local e nacional. Ao que parece, não admitiram perder espaço político, que também importa economicamente – querem manter o padrão econômico, o nível de poder exercido por membros de sua família ao longo da história local e a vigência de ideias que naturalizem e propaguem entre gerações o domínio das elites nacionalmente.

A preocupação que está mais presente no curso de Direito? Ah, ganhar dinheiro, seguir um projeto familiar, nome, enfim, essas coisas que é mais pra satisfação de ego mesmo, satisfação do que foi projetado pra você. Eu me considero de família de classe média. (...) quando eu falei em projeto familiar, assim..., comigo, eu acredito

que não, apesar de, claro, filhinho foi cursar direito na federal todo mundo fica contente. Mas, quando me referia a projeto familiar, eu me referia a filhos de grandes juristas, por exemplo. Filhos que têm uma tradição jurídica na família que vai sendo condicionado a seguir os passos da família. Porque, ah... já está toda estruturada! E, por estar tudo tão mais fácil, eu acho que (...) sempre tem um projeto familiar que condiciona a pessoa a cursar Direito... . (...) o curso de Direito é uma Ciência Social e, muitas vezes, não é nem visto como Ciência Social porque não é visto como Ciência Social na prática... Porque ela esquece a parte do social. (...) Em geral, quando eu falo que a maioria das pessoas quando entram aqui na (nome da universidade), no curso de Direito, estão mais preocupadas com um concurso, eu acho que isso é um sentimento meio que geral, porque o Direito abre, de certa forma, muitas portas pra você quanto à questão de emprego. Você pode fazer muitas coisas quando você termina o curso de Direito. Acho que isso é muito presente essa preocupação, e em todo mundo até, acredito. Só que, muitas vezes, dá espaço privilegiado a este sentimento, sabe? (Estudante n.º 10, do segundo período).

Eu acredito que a preocupação do curso... acredito que muita gente... talvez a pergunta seja um pouco essa, porque eu acredito que algumas pessoas escolhem Direito... Por que Direito? Eu acredito que tenha muito uma ilusão, assim, no termo de... sobre o status que foi dado ao curso, um curso importante, de autoridades, um curso que traz possibilidades de a pessoa passar num concurso e ter uma vida estável, segura e ganhar dinheiro, não que isso não seja válido, acho que é super válido, todo mundo quer ter uma vida... todo mundo quer viver bem, mas eu acredito que isso não seja motivo legítimo só por isso pra você escolher o curso (Estudante n.º 12, do quarto semestre).

A partir da Constituição de 1988, foi proibida a ocupação de cargos na magistratura e no ministério público por nomeação, além de mais pessoas terem acesso ao curso de Direito. Os contatos passaram a ser mais eficazes para a assunção a atividades de apoio, isto é, para atuações subordinadas e/ou secundárias sem o exercício direto de poder. Talvez isso explique os comportamentos acima de reduzir a frequência às aulas na universidade, ou mesmo mantendo a presença, estabelecer uma organização de estudos paralela com centro no treinamento individual para os concursos com melhores salários e maior destaque na sociedade.

Essas circunstâncias, por outro ângulo, podem ajudar a fazer uma leitura distinta sobre o sentido dos discursos que apontam deficiências ou justificativas para comportamentos individualistas no âmbito da formação. Faltar às aulas e/ou intensificar seus estudos com recurso ao “autodidatismo”, que aparecem como uma atitude omissiva em relação ao curso para dedicar-se a aprendizagens que supostamente a faculdade não proporciona, pode ser um indicativo de que estes estudantes e estas estudantes, supostamente, com tradição familiar no mundo jurídico e no comando da sociedade, ou ainda, aqueles e aquelas que aderem ao discurso de ascensão social pelo concurso público, compreendem que a universidade e o curso de Direito devem estar a serviço de seus objetivos individuais, que são também objetivos de classe, uma vez que permitem a perpetuação de um projeto de comando da sociedade. Em

decorrência disso, pode ser uma maneira de expressar sua insatisfação com o não-cumprimento ou com a adoção de projetos contraditórios, não subordinados completamente ao propósito histórico da universidade e do “ensino jurídico” de formar as elites (ADORNO,1988; VENÂNCIO FILHO; 2004). Em outras palavras, talvez, por não haver segurança quanto à admissão das pretensões atuais das classes dominantes para a formação em Direito, que passam pelo concurso público para carreiras de estado, de forma direta ou indireta, esses comportamentos reivindicam um perfil de curso que desejam ver implantado e prevalece nas compreensões epistemológicas, nos valores que se propagam como naturais e no método hegemônico de ensino/aprendizagem que vão se refazendo no cotidiano e sendo adotados no curso. Para ilustrar, quase todos os exemplos dados em sala dialogam com a realidade de quem tem bens e com as relações mantidas por quem precisa proteger sua propriedade (“Pedagogia do Silenciamento”), como pude observar em uma das rodas de conversa informais que produzi com estudantes:

Eu acho que o curso não seja pra mim no sentido clássico - a quem esse curso está destinado e quem está nesse curso vai trabalhar a serviço de quem. Entendeu? É aquela frase: seu conhecimento está a serviço de quem? Nesse sentido que eu vejo que o curso não é pra mim. Não é destinado especificamente. (...) Uma frase que sempre, sempre, sempre os professores falam: ah, porque todo mundo aqui é classe média. Ah, porque todo mundo aqui, sabe?... em reunião de condomínio, quando vem o síndico... quem vai poder entrar na piscina... nem todo mundo vive em condomínio de classe média-alta e que tem piscina. Nem todo mundo da turma teve essas mesmas condições, entende? É nesse sentido que você, observando, vai percebendo que os exemplos que são postos... como se todo mundo teve acesso àquelas mesmas coisas ou, mesmo que você saiba que nem todo mundo teve acesso àquelas coisas, tanto faz... Você está aqui porque... acaso! Mas, não... não era pra você estar aqui. É comum: ah, porque você fez quinze anos e seu pai pagou uma viagem para a Disney. Sim... Ok! Ah, porque você passou no vestibular e seu pai te deu um carro. Ok! Você viajou e deixou uma joia no hotel. Ok! Eu já fui submetida a esses valores antes mesmo de ter pegado a matéria de direito civil (Estudante do segundo semestre).

Se cria uma imagem de uma área que proporciona estabilidade e dá poder e você faz o que quer. Você é um semideus. Você manda e desmanda, ainda por cima, salários altíssimos e estabilidade financeira. O advogado é aquele que não é tão-valorizado porque o ideal é ser juiz. Um amigo passou num concurso e foi ser assessor de juiz. A família não gostou porque ele foi ser capacho de juiz (Estudante do segundo semestre).

Os exemplos são sempre voltados pra uma única lógica. Estava na aula de (nome da disciplina). Era a mestrandia de (nome do professor) dialogando sobre o Estatuto da Cidade. Falava em usucapião, de uso do espaço urbano... etc. Todos os exemplos a gente sabe para que lógica caminham. A gente tinha que apresentar um trabalho e eu fiquei de falar da usucapião coletiva no Estatuto da Cidade. Não quis usar caso absoluto e trouxe o caso do Pinheirinho. Fui na *internet*, pesquisei sobre o Pinheirinho. Citei o exemplo na época do (nome de uma ocupação urbana que foi reprimida com violência) e falei do Pinheirinho. Quando eu fui aprofundando os detalhes do Pinheirinho, apresentando os detalhes da usucapião coletiva, imediatamente gera um estranhamento. Porque é muito fácil falar na sala de aula da

questão patrimonial, daquela pessoa que tem aquela propriedade e quer exercer. Então, ninguém vai estranhar ou questionar. Mas, quando você inverte a lógica e fala da perspectiva da pessoa que está precisando, do direito à moradia, a professora estranhou: “Venha cá! E como é que você tem tanta informação? Como é que você sabe que foi assim?” Então, imediatamente, ela questiona. Ela desqualificou. Ela só aceitou porque eu tinha pegado informações no *site* de um advogado conhecido que atuou no caso e até publicou a petição que fez pro caso... você tem que trabalhar dentro daquilo. Se você inverter, você vai ser imediatamente questionado, no sentido negativo do questionamento (Estudante do oitavo semestre).

Os exemplos acima, pelo seu teor, podem ser interpretados também uma maneira de expressar como se compreende o Direito, fazendo incidir diretamente na sua concepção hegemônica o patrimonialismo, que é a inserção epistemológica, por conseguinte, a naturalização da defesa da propriedade e dos interesses proprietários no modo como se concebe o Direito, como se dão as relações políticas, jurídicas, sociais e culturais, reservando ao estado o papel de principal agente jurígeno, bem assim, abstratamente, de fonte central de atos de força necessários à defesa do patrimônio individual e, redundantemente, ao cumprimento desse direito tido como exclusivo. Falo em redundância porque fazer se realizar esse direito é já fazer valer os fins e valores patrimonialistas (FAORO, 2008; TELLES, 2001). Por essa razão e, talvez, pelo hábito de falar apenas entre iguais, também porque as cotas são recentes na universidade que sedia a pesquisa, os exemplos não levam em consideração a diferença de classe que possivelmente exista entre os estudantes e as estudantes. Ao contrário e como efeito disso, dão a entender que tem como objetivo, não apenas “transmitir” ou facilitar a “absorção” de “informações”, em tese, técnicas, mas de impor uma padronização, uma adaptação dos discentes e das discentes a um mundo com o qual deverão trabalhar no âmbito do Direito, que é o mundo patrimonial.

A visão hegemônica, como disse acima, é a da defesa do patrimônio como valor diretamente relacionado à proteção das elites. E, para parecer conveniente a toda a sociedade, vai construindo no curso de Direito a generalização “por cima” e o coloca, enquanto formação, ao dispor de valores que se ligam ao patrimonialismo. Nesse aspecto, mesmo quando a minoria se apresenta contrária, as ideias dominantes estão postas de modo que os estudantes e as estudantes assumam ou assimilem como natural a perspectiva hegemônica. A formação é pra que se propague uma ideia de que, mesmo o sujeito sendo favorável a um Movimento Social, compreenda que não pode atuar em desfavor do que é “natural”, do que “normal”, que é a propriedade (BALDEZ, sem data; MELO, 2012). Em complemento a isso, no processo pedagógico mesmo vai-se refazendo e se alimentando a associação interna

combinada àquela historicamente construída de que estudar Direito significa ocupar a antessala da riqueza, da ascensão social e da reprodução do poder.

A defesa desse perfil de curso voltado para pretensões elitistas, que se funda na busca por resultados, reforça ainda a crença no direito estatal e no estado como único produtor de Direito. Isso se dá não apenas pelo fato de que os concursos exigem eminentemente a legislação, a doutrina e a jurisprudência, sendo estes últimos elementos gravitacionais que se constituem a partir de intérpretes privilegiados cujo discurso se centra no fortalecimento e na exclusividade das formulações jurídicas institucionais. É o estado, igualmente, que garante poder familiar, padrão econômico, propagação de valores que favorece o comando e as condições de vida dos grupos dominantes da sociedade. Como dito antes, é preciso ocupar seus postos. Mas também, de forma circular, se o Direito estará adstrito ao estado, se emana e se realiza com exclusividade pela ação estatal, é o estado o lugar mais apropriado para o desempenho do trabalho jurídico. Portanto, o curso deve ter como centro ou, ao menos, concentrar maiores esforços para garantir o êxito de seus estudantes e de suas estudantes em exames em que devam apresentar, diretamente, proficiência em Direito e, indiretamente, a possibilidade de serem aprovados e aprovadas em processos seletivos para cargos destinados ao desempenho de atividades consideradas de natureza jurídica.

Importante observar ainda nesse contexto que a defesa por parte de certos estudantes de um curso supostamente organizado para os concursos públicos é, por tudo isso, uma forma de empenho para o fortalecimento das estruturas e da atuação do estado, bem assim, para justificar o trabalho do profissional de Direito e as escolhas, ainda durante a graduação, pelas atividades em órgãos de comando no âmbito estatal. Em outras palavras, é um mecanismo de construção discursiva utilizada para tornar imprescindível o trabalho profissional jurídico no âmbito do estado, incitar a realização de concursos, a ampliação de vagas e, acima de tudo, defender que a atividade que almejam desempenhar mantenha importância, por conseguinte, faça chegar ao seu titular o poder e as condições econômicas que foram oferecidas historicamente a outros membros das elites.

Quanto ao método diretamente, se, de um lado, não podem estudar de forma dinâmica e prática a realidade, pois enfrentam pouco ou não discutem questões do cotidiano em um curso que, com base na convivência com o cotidiano, poderia dizer, que se concentra em transmitir e memorizar fragmentos da legislação em vigor e de seus elementos gravitacionais, a doutrina e a jurisprudência, além disso, se, em lugar de um estudo aprofundado, está presente nas salas de aula saberes apontados como mais adequados à prova

da OAB e aos concursos como elementos principais do horizonte a ser perseguido, pelo menos como pretexto discursivo, embora a aprendizagem não se restrinja a dicas e macetes, o período em que estão na universidade não parece fazer sentido para a construção de compreensões complexas de mundo, para a formação como pessoa, como ser humano, como sujeito da história, para aprender uma profissão e poder desempenhar um trabalho. De outro lado, se, entre grande parte dos estudantes e das estudantes, há a defesa de que o curso deve ser o menos obrigatório possível, deve abrir espaço para a liberdade de escolha do que estudar, bem como, não cumpre o objetivo de formar ou não é um lugar de formação, considero pertinente afirmar que a universidade e o curso de Direito, pela conjuntura perceptível no ambiente pedagógico, tomam um sentido reduzido. Tanto para estudantes pragmáticos, que tendem a ser mais conservadores, quanto para estudantes críticos em relação ao curso e ao que desejam quanto à formação em direito, a presença na universidade e o curso de Direito perdem sentido à medida que se voltam para uma prova. Para os primeiros porque este tipo de estudo pode se realizar de forma autodidata, sem perder tempo com o deslocamento até o *campus*, para estar em aulas que não sentem acrescentar algo proveitoso do ponto de vista da aprendizagem dentro da “filosofia do concurso público”. Também porque estar na universidade gera a perda de foco à medida que estão deixando de se manter concentrados nos estudos, que estão conversando com colegas em lugar de prosseguir com seu cronograma de leituras.

(...) eu dou valor pra as disciplinas, mas não tô dando tanto valor pras aulas. Hoje prefiro muito mais ficar em casa estudando do que vir pra (nome da universidade) assistir uma aula. São poucas as aulas que eu ainda venho com vontade de assistir. Porque sinto que estou perdendo tempo. Em algumas aulas eu sinto que estou perdendo tempo. (...) Eu paro pra pensar: eu podia estar usando esse tempo em casa lendo muito mais páginas da mesma apostila que ele está lendo aqui. Eu gosto de ir às aulas que eu sinto que os professores acrescentam algo. Tem a aula de (nome da disciplina) (*coloca a mão na cabeça e balança a cabeça em sentido negativo*)... Não dá, não rola! Não dá pra vir pra cá, porque eu sei que não é uma aula boa. (...) E eu prefiro não vir, prefiro ficar em casa mesmo. (...) Eu olho qual é a matéria que eu estou mais atrasado ou então a que eu preciso mais estudar por questão de prova; e pego um livro que não necessariamente o professor tenha recomendado. Eu sempre tô olhando o que os professores recomendam, mas eu também pergunto muito aos outros alunos qual o livro que eles gostam mais. Tirando isso, eu também dou uma pesquisada na internet, mas isso não influi muito na minha escolha dos livros (estudante n.º 09, do quarto semestre).

(...) as pessoas que preferem esse aprendizado sozinhas, estudo solitário, a vir frequentar uma sala de aula e tudo mais. Aqui, você ainda corre o risco de dispersar. Tem os colegas pra ficar conversando. Em casa em só você, seu computador, seu livro. Aqui, é tentador. Às vezes, eu penso, vou pra universidade e vou ficar estudando na biblioteca. Mas, não dá. Você acaba se dispersando porque tem os colegas. Aparece um lhe pergunta uma coisa. Aparece outra. Você se desconcentra,

quer ir pra sala do Centro Acadêmico ficar conversando. Em casa, não. É mais tranquilo. Só quando não dá mesmo (estudante do quarto semestre).

Nesse sentido, a universidade assume a forma de um obstáculo entre o estudante e a estudante e o diploma de nível superior que precisa ser transposto rapidamente e com o mínimo de “transtorno” possível (como falarei mais adiante). Relembrando as compreensões acima, o propósito que parece mover as discentes e os discentes com esse perfil é o resultado final esperado, isto é, obter estabilidade financeira, *status*, poder, por meio de um cargo que os coloque ou as coloque em destaque e os proporcione ou as proporcione essas condições na sociedade.

Alguns deles e algumas delas, incluindo estudantes das classes dominantes, ademais de outros mais preocupados e outras mais preocupadas em ascender socialmente, apontam claramente que, antes mesmo de começarem a estudar Direito, sua pretensão estava nos frutos que o curso poderia produzir em suas vidas (é comum afirmar a busca pelo curso de Direito motivada pelo “leque” de possibilidades profissionais e financeiras que o curso proporciona). Nesse sentido, todo o processo de formação se reduz a aprender o que lhes possa garantir esse resultado, que se torna o centro, a razão de ser do curso de Direito para eles e para elas. Tudo mais pode ser “desnecessário” e “atrapalhar” o alcance desse objetivo.

Importa menos o processo de formação, como este pode se relacionar com o mundo da vida concreto, com a construção de experiências humanas e de existenciamento das condições de ser; como pode contribuir para o desempenho de um trabalho condizente com as necessidades sociais, com a ética, com uma ação político-transformadora na sociedade, do que o “sucesso profissional”. Mesmo a formulação de decisões político-pedagógicas ou de gestão do curso perde aparentemente importância entre os estudantes e as estudantes que, do ponto de vista pragmático, condicionam seus estudos pelo que podem obter a partir do curso, dos resultados que cada um e cada uma põem sobre o “ensino”, salvo quando estas questões causam ou potencialmente causam algo que identifiquem como provável prejuízo ao seu objetivo individual.

Ainda é preciso observar nesse contexto que, para alguns e algumas discentes entre os mais pragmáticos e as mais pragmáticas, pode ser até desejável que o curso não cumpra efetivamente a pretensão de formar. Isso, talvez, justifique uma postura de indiferença quanto à presença nas aulas e quanto ao curso. Até porque, como dito, mesmo que o “ensino jurídico” não tenha a qualidade que esperam, assim mesmo, serve aos propósitos de elite, hegemoniza seus discursos que condicionam a formação e conferem legitimidade aos

diplomas que permitirão a esse grupo continuar acessando mecanismos institucionais capazes de contribuir para a manutenção do poder e do padrão econômico, seja individualmente ou pelo resultado da atividade de quem exerce funções no estado. Porém, aparentemente, é equivocado mencionar que não comparecer à aula se confunde com omitir-se quanto aos estudos ou com a formação pessoal. Como mencionam os estudantes ou as estudantes acima, compensam o que consideram “deficiências de ensino” com organização e estudo na forma que consideram mais condizente (também por vídeo-aulas) com o seu propósito pessoal, muitas vezes, sintetizado no concurso público.

Já para os estudantes mais críticos e para as estudantes mais críticas, a perda de sentido do curso e/ou da presença em certas aulas, as afirmações que fazem sobre o modelo pedagógico e os valores hegemônicos, embora também apontem uma perda de sentido da universidade no modo como se encontra, não se confunde com indiferença ou justificativa para dedicar-se a um projeto individual. Ao contrário, apesar de, por vezes, usarem expressões e frases semelhantes às aquelas que se propagam entre os estudantes e as estudantes em geral, suas falas quanto às deficiências do curso, à impossibilidade de vislumbrar o futuro profissional a partir do que aprendem na faculdade e à desmotivação para frequentar aulas com baixo nível de ensino-aprendizagem assumem a condição de constatações críticas em meio a um processo no qual se inserem ou indicam querer se inserir, de mudança, de construção de alternativas às condições instaladas. Em outras palavras, a ausência da sala, a postura “autodidata”, quando assumidas por estudantes críticos e por estudantes críticas, tomam a forma de resistência e de protagonismo em relação ao que se estabelece hegemonicamente.

Então eu acho que você pode sair uma pessoa genial, se você tomar cuidado, você sempre tomando o cuidado de procurar outras áreas, entender um pouco aquilo que cerca o direito, aquilo que deu razão ao direito, de onde o direito bebe, e de onde aqueles que são realmente bons no direito bebem. Tem muitas pessoas que pensam diferente o direito e que conseguem ter uma postura dentro do direito que condiz com que o direito de fato quer que o direito seja. A gente não pode tentar dar uma função diferente ao direito e achar que o direito é lei. Isso é babaquice, quem fala isso é babaca: direito não é lei, direito está longe de ser lei (Estudante n. 17, do quarto semestre).

Em específico, para esses discentes e essas discentes, a iniciativa faz parte dos mecanismos de ação direta, às vezes, de forma individual ou coletiva, encontrados para compensar a falta de crítica, para obter conhecimentos que dialoguem com a realidade social e mesmo para construir e sedimentarem formulações teóricas e saberes, poderia dizer, mais

refinados, capazes de, dentro do possível, contribuir para melhor organizar a ação por mudanças no curso de direito. Por isso, o “protagonismo estudantil” (outra expressão utilizada pelos sujeitos) também está na base de projetos de extensão, na promoção de oficinas, vivências pedagógicas, estudos e cursos, cultivadas por estudantes críticos, por estudantes críticos e/ou propensos e propensas à crítica, incluindo-se entre estes e estas integrantes de classes dominantes. Importante observar que algumas dessas pessoas, inicialmente atuam apenas na ânsia por uma formação mais dinâmica. À medida que vão tomando contato com outros conhecimentos, com leituras, com análises contra-hegemônicas, compartilham insatisfações, propósitos e são chamados e chamadas se à articulação política com outros colegas e outras colegas, passam a assumir argumentos substancialmente mais críticos e a defender claramente transformações metodológicas, epistemológicas, curriculares e de gestão no curso de Direito.

Em alguns casos, entre estudantes que produzem resistências ao “ensino”, juntam-se pessoas que tomam para si a bandeira de construção de um projeto popular de curso, ou seja, que defendem alterações ao modelo hegemonicamente estabelecido para que se dê uma formação voltada para as necessidades dos grupos sociais oprimidos e explorados da sociedade. Para tanto, como se alimentassem uma utopia transformadora ao seu modo, buscam auxílio de professores, professoras e colegas de outras áreas, dentro e fora da universidade; no âmbito da gestão acadêmica, tentam fortalecer articulações já existentes, juntar representantes estudantis inicialmente isolados ou isoladas e buscar apoio de outros estudantes e de outras estudantes do curso, mesmo entre aqueles e aquelas que se mostram indiferentes aos rumos que estão sendo adotados; e, mais importante, por meio do Centro Acadêmico, produzem enfrentamentos de ideias, valores e projetos de formação em direito (constroem uma “Pedagogia da Resistência ou da Rebelião”).

Aqui emergem dois projetos de curso diferentes. Aquele que, mesmo havendo aparente indiferença por parte dos sujeitos que o defendem, é expressão das reivindicações dos grupos dominantes para seguirem no comando da sociedade. É igualmente aquele que se hegemoniza historicamente cujo objetivo não parece sequer estar relacionado à formulação de experiências, ao ganho de maturidade, à formação para a vida. Se existem esses propósitos, eles devem estar condicionados ou sucumbem à adaptação histórica e à colocação do curso à disposição do que aprovar ao propósito elitista de poder. Também é o projeto defendido por aqueles e aquelas que enxergam no curso de Direito a possibilidade de ascenderem socialmente às condições materiais e imateriais de existência garantidas pelas elites.

Em contrapartida, há o que se pode chamar globalmente de um projeto crítico. Este é defendido por estudantes que buscam uma mudança de rumos em sua formação para que esta seja mais dinâmica, mais inter-relacionada à realidade concreta. Dentro dessa perspectiva, porém, há outra que compreende esse projeto de forma, talvez, mais bem elaborada, sólida, com fundamentos políticos e teóricos definidos e claros. Assume, portanto, a feição de projeto popular, libertador, cujo objetivo é, de forma contra-hegemônica, inserir o curso de Direito e a universidade em um processo maior de transformação social.

Onde é que se aprende a fazer Direito assim [com caráter crítico]? Bom, eu acho que você aprende a fazer Direito da mesma forma que você aprende a fazer o outro Direito. Você aprende a fazer Direito com alguns professores que estão preocupados com isso. Como eu disse, o pensar Direito de forma mais dogmática da coisa não é algo que seja absoluto entre os estudantes e professores. Há professores que estão preocupados com essa questão. Há doutrinadores no mundo inteiro que estão preocupados com essa questão. Eu acho que se abre uma janela pra você, pra você olhar um pouquinho além do que é o Direito, do Direito que é ensinado na escola, você acaba por abrir um caminho, um caminho esse que só faz você pular a janela, entendeu? Aí, você segue o caminho, o caminho que está repleto de oportunidades que possam engrandecer, tanto você profissionalmente como academicamente. Então... eu e os meus exageros. Bom, é porque é assim... pular a janela seria um fechezinho desse tipo de pensar que, se você conseguisse olhar o que tem depois, você certamente iria pular essa etapa, que é uma barreira. Porque, até o próprio mercado insere você se você for um bom técnico. Não insere você se você for um grande doutrinador, um grande pensante. Basta você ser técnico! (Estudante n.º 10, do segundo semestre).

Em meio a essa disputa de projetos de “ensino jurídico”, há ainda entre os discentes e as discentes aqueles e aquelas que oscilam em ambos os vieses, adaptando-se ao modo de agir adequados a um e outro projeto. Em alguns momentos, produzem ações diretas para a mudança do perfil hegemônico de curso, de seus valores, da forma estabelecida de ensinar e aprender Direito. Em momentos distintos, aderem aos discursos e assumem uma postura de omissão, desprezo, indiferença e preocupação apenas com o seu projeto individual, sob pretexto de que não vale a pena prender-se a uma ação que não pode resultar em transformações efetivas do curso diante dos obstáculos que porventura percebam quanto a concepções dispostas, à forma de ensinar e aprender hegemônica e à gestão de questões administrativas e acadêmicas.

Sobre os perfis dos estudantes e das estudantes, apesar de tê-los situado de forma geral em três grupos (conservadores, críticos e aqueles ou aquelas que oscilam entre os dois grupos anteriores), a realidade aponta variações internas importantes para sua caracterização de acordo com as complexidades apresentadas no ambiente pedagógico. Levando em consideração as especificidades, diria que os discentes e as discentes poderiam ser

reagrupados e reagrupadas em três categorias segundo o seu perfil geral anterior. Friso, para tanto que, embora considere mais adequado compreender as pessoas a partir do que se apresenta como mais evidente em seu pensamento e em sua ação, seria incongruente atribuir a elas estas características como definitivas. Se cada ser é um “ser-estar-sendo” (FREIRE, 1998), se guarda em si a condição dialética, se fazem e se refazem na experiência, é também necessário supor as pessoas não podem ser consideradas sob a suposição de que emanam um pensamento uniforme e definitivo, ao contrário, para entender como pensam e agem é mais condizente partir da perspectiva de que é possível apresentar o que se hegemoniza. Portanto, entre aquelas e aquelas de características chamadas de conservadoras, poderia afirmar existem pessoas hegemonicamente conservadoras, criticamente adaptadas e críticas, embora como apresentarei adiante, haja uma circularidade dos estudantes e das estudantes entre os distintos grupos, salvo exceções.

Os estudantes hegemonicamente conservadores e as estudantes hegemonicamente conservadoras, são assim considerados, porque chegam a tecer críticas ao curso, a comportamentos isolados de certos professores e de certas professoras, até mesmo da atitude conservadora caricata que porventura manifestem e de algumas ideias que são visivelmente discriminatórias e preconceituosas, embora, em alguns casos, deem a impressão de que concordam com o conteúdo e discordam da forma como são propagados determinados valores. Estes e estas que na forma de pensar aparecem como conservadores e conservadoras, muitas vezes, quando criticam o curso, estão fundados ou fundadas na pretensão de que seja mais fechado a “discussões vazias que não levam a nada”, que “são uma perda de tempo”, que “atrapalham” a aprendizagem, sendo esta significada como absorção e memorização de conteúdo capaz de levar à aprovação em um concurso já de nível médio e, posteriormente, de nível superior. Entre estes hegemonicamente conservadores e entre estas hegemonicamente conservadoras, eu diria haver aqueles e aquelas que são comodamente conservadores ou comodamente conservadoras. Assumem “não querer pensar”, não considerar necessário desenvolver reflexões sobre temas para que, supostamente, já existiriam explicações suficientes, além de, em alguns casos, afirmar que “não querem” ser professores ou professoras, pesquisadores e pesquisadoras e que o conhecimento tal como está posto, de forma simplificada, é suficiente para garantir o sucesso profissional. Há também nesse grupo, aqueles e aquelas que poderia chamar de ingenuamente conservadores ou ingenuamente conservadoras. Parecem se apegar a compreensões tidas como conservadoras por segurança e por medo de pensar diferente do que pensam, de perder as bases, de duvidarem daquilo em

que sempre acreditaram e não terem ideias, pensamentos, para substituir aquela maneira que adotaram como forma de pensar, além de, algumas vezes, suporem que não podem admitir ideias diferentes daquelas propagadas pela maioria. Ou seja, manifestam acreditar que, se todos e todas ao seu redor pensam de uma maneira, pensar diferente dos demais colegas, das demais colegas e da maior parte dos professores e das professoras pode ser um erro, talvez até, por lhe “tirar o chão”, perigoso. Por último, percebo os convictamente conservadores ou as convictamente conservadoras. Estas pessoas parecem atuar organicamente para a manutenção da hegemonia de certas ideias e, talvez, haja entre estes e estas estudantes quem de fato construam um pensamento e atue para hegemonizá-lo.

Além dos estudantes conservadores e das estudantes conservadoras, há os discentes criticamente adaptados e as discentes criticamente adaptadas, que percebem certas limitações do curso, das ideias que se propagam, dos comportamentos e do que pensam determinados professores e determinadas professoras; desenvolvem, às vezes, estudos paralelos de textos e teorias não mencionados ou superficialmente mencionados no curso, mas se adaptam para “sobreviver”, ou seja, para tirar boas notas enquanto são estudantes e garantir uma aprovação em concurso posteriormente à graduação, uma vez que tanto as provas do curso de Direito quanto as de concursos públicos exigem um “impensar”, definido como memorização em detrimento da reflexão crítica. Entre os criticamente adaptados e as criticamente adaptadas, percebo que há aqueles e aquelas que reproduzem críticas, mas reproduzem igualmente argumentos conservadores (indicam absorver uma forma de pensar conservadora que inviabiliza a crítica que querem fazer). Talvez, isso se dê porque esteja em processo de descoberta de outras formas de pensar, esteja confuso ou confusa quanto ao que pensa, especialmente porque, como dizem alguns estudantes e algumas estudantes, “o curso mais confunde do que esclarece”. Também, entre pessoas criticamente adaptadas, há aqueles que se mostram críticos e aquelas que se mostram críticas, mas limitam suas discordâncias a certos aspectos do curso e de teorias que nele são ventiladas, podendo ser considerados conservadores e consideradas conservadoras na forma de pensar, nos parâmetros do seu pensamento. Para finalizar esse grupo, considero ainda existir quem defenda a formação crítica, anuncie a crítica como importante, como desejável, mas aparenta não pensar e não agir criticamente. São desprovidos de uma práxis crítica. Isto é, defendem abstratamente a crítica, a formação de uma visão crítica, mas esta se esvai na mudança de discurso a depender do grupo com o qual interaja e na atitude conservadora, no julgamento público de colegas que, a

seu ver, mostram-se mais “radicalmente críticos” e “radicalmente críticas” (usando expressões dos sujeitos pedagógicos).

Já os estudantes críticos e as estudantes críticas, alguns destes e alguma destas integrantes do centro acadêmico, de órgãos colegiados do departamento e de coletivos político-estudantis, são aqueles e aquelas que comumente percebem as limitações do curso, das ideias propagadas por meio de exemplos em sala, de provas, das atitudes de certos professores e de certas professoras em relação aos estudantes, às estudantes, às ações cotidianas de ensino, pesquisa e extensão. Também compreendem o modo como se dá a realização do projeto político-pedagógico, a gestão do curso e a prática jurídica, além de perceberem e atuarem em confronto com as compreensões epistemológicas e metodológicas dominantes e com os discursos produzidos por docentes sobre a realidade. Estes estudantes e estas estudantes, costumeiramente, tensionam reuniões, ensejam debates sobre concepções de Direito, teorias, compreensões políticas, participam e/ou organizam seminários sobre opressões, explorações, para colocar a nu questões sociais e do curso que reforçam atitudes preconceituosas e discriminatórias. Alguns deles e delas são criticados e criticadas abertamente por docentes e, em alguns casos, sofrem assédio político por partes destes e destas e de colegas do grupo hegemonicamente conservador e do grupo de pessoas críticas adaptadas, que se mostram mais críticos no discurso do que efetivamente são. Porém, é importante reconhecer que estas pessoas que se mostram hegemonicamente críticas, embora tentem promover análises com fundamentos desde a raiz, buscar soluções para certos problemas a partir de reflexões mais complexas, tentando entender a história, as confluências sócio-políticas, as teorias, também cometem contradições⁵³ enquanto, em confronto com o que se mostra generalizar no curso, tentam encontrar, tateiam mesmo formas de resistências e ideias, outros sentidos para a sua formação pessoal e para a formação em Direito na universidade.

⁵³ Claro que, de qualquer modo, o pensamento contra-hegemônico de resistência faz algum efeito, às vezes, ganha a antipatia dos colegas e dos professores, sob pretexto de que quer impor uma “nova verdade”, uma verdade que não cabe no curso porque todos e todas pensam diferente daquilo que se traz como “novo”. Mas, traz também outra versão do que se ensina e do que se aprende, ademais daquilo que pode ser ensinado e aprendido, inspira outras reflexões, ações de enfretamento e ganha adeptos e adeptas, mesmo que esses não pareçam muitos e muitas diante do pensamento hegemônico. Apresentam possibilidades. Algumas vezes, uma crítica confusa, contraditória, porque está se inventando a si mesma. Está se criando, como se estivesse se retirando do buraco pelos próprios cabelos (LÖWY, 2009), diante da falta de professores e de professoras que componham uma linha crítica com uma práxis inovadora e fundamentada, ademais de se dispor a dialogar e a construir mudanças diretamente. As resistências de professores ao discurso e ao modo dominante de pensar e de agir no curso existem, mas ainda são isoladas. Parecem residir em práticas e formas de pensar individuais que se se afasta de uma ação coordenada de pesquisa, de extensão e de uma atuação política quanto aos rumos e construções de gestão político-pedagógica que se fazem no curso.

Quanto aos professores e professoras, observo que aqueles e aquelas que são considerados no cotidiano pedagógico como conservadores e conservadoras, alguns deles e algumas delas, eu diria, por apego ao que pensam porque parece-lhe dar segurança de seguir fazendo o que sempre fizeram do ponto de vista pedagógico e defendendo as ideias que sempre defenderam da forma como defenderam. Por essa razão, em alguns casos, há um rechaço à mudança em si ou a adoção de quaisquer medidas que possam-lhe tirar a base para seu fazer. Em outros, essa rejeição às mudanças, aparentemente, se dá por deficiência de formação teórica e falta de disposição de aprofundar estudos, tomar contato com outras teorias, o que pode acarretar igualmente em apego à forma de fazer e aos pensamentos que propaga em sala de aula e em outros espaços de gestão do curso.

Entre os conservadores e as conservadoras, parecem existir aqueles e aquelas que agem de forma parecida com a apresentada anteriormente, mas a diferença para eles e para elas é que são convictamente conservadores e convictamente conservadoras, usam a sala de aula para fazer discursos contra as demandas de movimentos sociais, grupos oprimidos e explorados. Além disso, atuam para reforçar compreensões moralistas, preconceituosas, manifestam opiniões discriminatórias, sustentam valores excludentes usando como pretexto a meritocracia. Ao dicotomizarem a sociedade de forma maniqueísta entre o que chamam de “homens de bem” e os “bandidos” ou “delinquentes”, por vezes, defendem o aumento de penas, a pena de morte, o uso da violência do estado para combater a chamada “bandidagem”, grupo de pessoas que também inclui os movimentos sociais e grupos de reivindicação por Direitos Humanos.

Nesse caso, há uma mistura ou uma tentativa, proposital ou não-proposital, de mesclar o que poderia indicar como seus “medos sociais” com as concepções de Direito, com suas análises de temas e conteúdos, incluindo suas interpretações da legislação e da jurisprudência e suas criações doutrinárias (no sentido de formulações doutrinárias pessoais acerca da legislação, da jurisprudência e de outras manifestações da doutrina produzida sobre a matéria que lecionam). Portanto, usam a aula para, nas entrelinhas e, muitas vezes, de forma aberta, construir e propagar concepções baseadas no medo, por outro lado, voltadas para a proteção, para a segurança, individual ou da sociedade (abstratamente ou considerada como o conjunto de indivíduos reunidos sob a égide da lei) e do patrimônio. Com base no pressuposto da uniformização moral da sociedade, promovem discurso contra certas expressões religiosas, políticas, culturais, artísticas, bem como contra as diferenças de sexualidade, de gênero, de raça, de condição física, entre outras, supostamente em nome de um Direito e de uma atuação

profissional que assuma a “responsabilidade ativa” do que consideram contraditoriamente como promover “justiça”. Nesse contexto, o emprego de expressões como “responsabilidade em promover justiça”, “compromisso ético com a justiça” se dá para defender a ideia de que a sociedade, que está “desprotegida”, vulnerável, e necessita ser tutelada da “violência”, da “desordem”, da “corrupção”. Somente um profissional do Direito ou uma profissional de Direito, especialmente integrantes do ministério público e da magistratura, “forte”, “destemido” ou “destemida”, cujo único compromisso é “fazer cumprir a lei” e “impor a ordem”, poderia realizar esse desiderato. Isso se justifica porque, segundo falas recorrentes de professores e professoras, também reproduzidas por estudantes, “o poder judiciário é livre”, é um “poder imparcial”, e deve proteger a sociedade da “má-gestão pública”, dos “políticos corruptos” e da ação dos “marginais”. Em outras palavras, parece haver a pretensão de que a formação em Direito vá assimilando e/ou reforce como natural e desejável um perfil “justiceiro”, “paladino”, que tenha como único foco “combater o mal” usando uma “mão firme” para estabelecer a “ordem” e a “segurança”, fazendo “cumprir a lei” na sociedade. Nesse sentido, realizar as determinações legais é um pretexto para se justificarem as interpretações “duras”, rígidas, mais fechadas, da lei, que admitam a relativização de direitos, a punição mais severa, o encarceramento desmedido, a destituição de garantias processuais⁵⁴.

Há também entre docentes perfis críticos, que, no cotidiano pedagógico, são divididos em três subperfis. O primeiro destes é composto por pessoas que se apresentam convictamente críticas, mas optam por uma crítica limitada em sala de aula e por posturas mais radicais em conversas individuais e/ou em pequenos coletivos, por acreditarem que não vale a pena enfrentar o pensamento mais conservador que se hegemoniza no curso. Tentam agir e defender ideias adotando também formas de pensar, teorias, ainda que pedagogicamente sigam fazendo o comum, as aulas expositivas e as avaliações escritas. Por meio destas, colocam à prova ou trazem à tona pontos de vista constituído a partir das necessidades de grupos oprimidos e explorados acerca de problemas sociais. O segundo subgrupo é composto por professores críticos e professoras críticas que defendem ideias

⁵⁴ Ao juntar essa atitude com o comportamento mais aparente de que se exige nas avaliações ou nas aulas um apego à lei, à jurisprudência, às súmulas e às orientações doutrinárias, não se pode dizer que o curso é exclusivamente de memorização porque, ao exigir a memorização da legislação, mesclada à orientação jurisprudencial e sumular, na realidade, esta ação pode estar fazendo assimilar e consolidando compreensões, impondo os estudantes e as estudantes a pensarem como o “transmissor” ou a “transmissora” que se baseia para tanto no argumento de autoridade. Este revela sua autoridade pessoal para interpretar e consolidar uma compreensão bem como outra a qual recorre para mais uma vez sustentar seu pensamento e impor como concepção a ser seguida inescusavelmente pelos estudantes e pelas estudantes. Com isso, produz uma adaptação destes e destas ao que pensa, que, de fato, é fazer pensar, consolidar uma maneira de elaborar e encadear as ideias, que, igualmente, se faz verdade, absoluta e incontestável no pressuposto organizativo, ademais do resultado e dos pressupostos epistemológicos admitidos como pontos de partida.

inovadoras, mas dizem deixá-las em suspenso ou minimizá-las enquanto ministram o conteúdo chamado de técnico, seja porque compreendem que é preciso aprender a técnica primeiro para depois fazer a crítica seja porque, envolvidos e envolvidas em uma lógica de repetição da forma e dos conteúdos acabam adotando uma preocupação conteudista sem dar-se a pensar a ementa e os temas da disciplina sob outras bases teórico-metodológicas. Por fim, há os docentes e as docentes que se dizem críticos e críticas, que afirmam terem defendido e algum momento da sua atuação no magistério superior posturas críticas, terem tentado fazer abordagens até mesmo contra-hegemônicas de temas, mas, que, diante da incompreensão dos estudantes, das estudantes e de falas de alguns colegas e de algumas colegas docentes, optaram por anular esse esforço. Isso também se daria supostamente devido à lógica estabelecida do curso, pois, algumas pessoas desse subgrupo afirma que, ao assumirem o cargo no magistério, tentavam fazer algo diferente, mas abandonaram essa ideia. Como afirma um professor n.º 04: “não valia a pena pela forma como as coisas funcionam no curso. Aqui, tem uma lógica que lhe puxa pra baixo. Eu desisti. Estou fazendo aquilo que dá agora”.

As posturas críticas, diante desse quadro, poderia ser sintetizadas, talvez, em três tipos de comportamentos: a) isola-se e acaba não agindo; b) mostra-se crítico, mas prefere não interferir na lógica dada e atua isoladamente dentro do considera possível; c) busca uma relação com professores, professoras e estudantes de outros cursos acreditando que não irão encontrar confiança, companheirismo, afinidade e espaço para desenvolver suas reflexões e trabalho no curso de Direito. Parece se relacionar com esse comportamento o desestímulo e perda de esperança de que vale a pena construir ou dedicar-se a construir algo diferente para o curso de Direito. Às vezes, há quem tente criar alternativas ao “ensino” com pessoas de outros cursos, torna-se uma figura admirada por grande parte dos estudantes e das estudantes de Direito, porém permanece, de alguma maneira, distante em relação ao curso. Nesse caso, é alguém que existe, inspira, mas não constrói conjuntamente uma alternativa de pensamento e de ação pela qual se possa seguir. Em certas circunstâncias, quando chamado ou chamada a participar da formulação de projetos e de ações contra-hegemônicas, mostra-se quase sempre indisponível, algumas vezes, discorda do que se lhe apresentam estudantes e colegas, propõe mudanças, mas acaba abandonando a proposta de trabalho conjunta e/ou desconsiderando as articulações também políticas construídas em face de questões pedagógicas e de gestão do curso.

A presença de estudantes, professores e professoras com estes distintos perfis de pensamento e ação é o que permite perceber a existência de uma disputa de concepções de

formação, bem assim do que significa uma universidade e um curso de Direito nela situado. Isso fica visível em contato com a realidade em que o espaço universitário e o “ensino jurídico” em alguns aspectos se mostra contraditório em alguns aspectos. O primeiro deles é que, embora não haja uma ação institucional transformadora, por outro, existem e vão se constituindo paradoxalmente espaços para que os sujeitos pedagógico construam essa ação. Pois, o curso, como a universidade, é um lugar em que se dão encontros e articulações políticas que impedem alterações na realidade, mas também se constituem para produzir enfrentamentos contra-hegemônicos. O segundo aspecto é que, às vezes, a dialética da universidade e do “ensino jurídico” faz parecer inexistirem as contradições mais evidentes e a polarização de projetos. Por exemplo, há ocasiões em que professores e professoras identificados e identificadas por colegas e estudantes como de menos propensos à crítica e a alterações no curso acolhem debates e provocam discussões de temas de forma contra-hegemônica e, em alguns casos, docentes mais tendentes à criticidade não admitem participar de ações de resistência. Quanto aos discentes e às discentes, é preciso reconhecer que na defesa do projeto contra-hegemônico também existem estudantes de classe alta, como há entre aqueles e aquelas oriundos de classes dominadas quem absorva e propague os discursos de dominação, ademais defenderem concepções de Direito e de curso que pareçam mais adequadas ao alcance de “benefícios” historicamente reservados às elites. Porém, esses comportamentos fazem parte da mesma dialética que vigora no curso e não anulam a existência de duas concepções centrais de “ensino” e de Direito que se enfrentam. Pois, mostram a complexidade dialética e os processos de adesão a ideias e a comportamentos também existentes nessa relação hegemonia/contra-hegemonia.

O que se apresenta na atualidade como curso de Direito, tendo em vista a convivência de contrários e adesões, é a síntese dialética do que se concebe como “ensino jurídico”, sendo este uma condicionante-condicionada do enfrentamento entre o Direito dos dominantes e das dominantes e o Direito dos dominados e das dominadas, ambos (“ensino” e Direitos) constituídos a partir da condição de classe, do lugar que estudantes, professores e professoras ocupam na disposição de poder socialmente hegemônica. A partir dessa síntese dialética, digo que o curso de Direito é elitista na sua composição docente, discente, no método, nos discursos e nos objetivos que parece adotar hegemonicamente em seu cotidiano, qual seja, reproduzir valores ligados à defesa do patrimônio e à garantia de que as elites sigam com sua tradição de ocupar os postos locais de comando. Bem assim, afirmo que o Direito, nesse emaranhado, toma a feição hegemônica de mecanismo de “ascensão social”

intimamente relacionado à concepção de “sucesso profissional”, ambos capturados pela perspectiva de mercado para unirem-se em estabilidade financeira, poder e *status*.

3.1.2 A participação de cotistas para a configuração geral das condições epistemológicas, metodológicas e políticas do curso e sua relação com as perspectivas do ensino superior brasileiro

Este embate de concepções, em alguns aspectos, se tornou mais acirrado com a política de cotas. Esta permitiu a presença em maior número de integrantes das classes subalternas⁵⁵, alguns e algumas pertencentes a partidos políticos de esquerda e/ou organizações populares, outros dispostos e outras dispostas a se organizar inspirados e inspiradas pela percepção de que o curso os assimila e as assimila pela inferioridade, que espera que eles e elas reproduzam internamente sua condição social de subalternidade.

Porque quando a universidade decidiu adotar as cotas, ela adotou de forma, eu acho, drástica. Ela adotou metade. Metade do percentual vai para cotistas, metade vai pedir para não cotistas. E, a universidade não foi capaz de trazer isso para os estudantes como uma forma positiva. Nas escolas particulares, digo isso porque eu estudei em uma, era tratado como se aquela pessoa tivesse tirando a minha vaga e não como se eu a vida toda estivesse privando-a dessa vaga. Foi tratado assim: “agora, eu vou ter que estudar. Agora eu estou concorrendo com você. Antes a gente sabia que entrava todo mundo, mas agora as pessoas facilmente vão entrar. Porque isso é um absurdo”! Na faculdade eu não vejo muito você discriminar, mas antes de entrar, a maioria questiona, a maioria julga, a maioria faz passeatas, a maioria não entende que é uma medida ruim para a gente, mas que é necessária (Estudante n.º 05, do quarto semestre).

O professor estava respondendo um questionário para a monografia de aluno, ele chegou em sala, perguntou: “Aqui há cotistas? Porque eu não consegui identificar. Para mim, todos que estão no mesmo nível de conhecimento”. Aí os cotistas se manifestaram e disseram que havia e ele perguntou se eles sofreram algum tipo de discriminação. A maioria respondeu que não, que de forma geral não havia, que ninguém chegou a ofender diretamente, mas uma menina levantou a mão e disse que, por mais que ela não quisesse, ela sofria discriminação porque alguns professores passam livros caros (livros de Direito são caros), ela não tinha como estudar e estava atrás de livros na biblioteca, que não é uma biblioteca tão ampla

⁵⁵ Quanto ao ensino superior como um todo, talvez fosse possível afirmar que a presença de integrantes da classe trabalhadora ainda não foi suficiente para superar a visão dicotômica segundo a qual a formação das pessoas deve ocorrer segundo a sua condição de classe. Tendo ocorrido de forma mais ampla pela distribuição de bolsas para estudantes de classes subalternas em Instituições Privadas (segundo o Censo da Educação publicado em 2014, as instituições privadas possuem 74% do total de matrículas de graduação), que, em geral, possuem baixa qualidade de Ensino, não desenvolvem atividades de Pesquisa e de Extensão, portanto, não estão preocupadas com a formulação de pensamentos críticos, com o acesso e o incentivo das pessoas a reflexões filosóficas e científicas.

assim. Quando ela buscava, disseram: “é, você não consegue estudar porque você não tem capacidade de comprar um livro. Ah, tadinha, tem que estudar pelo livro da biblioteca”. Algo nesse sentido, como se fosse diminuir alguém estudar ou não por um livro público.

Há a reprodução da escala hierárquica aparentemente existente entre as profissões⁵⁶ na universidade para a assimilação de estudantes por meio de cotas raciais e sociais. Se as classes dominantes ainda concentram a formação de seus integrantes e de suas integrantes em cursos considerados de maior prestígio social (Medicina, Direito, Odontologia, Engenharias, Ciência da Computação), como disse acima, o pensamento dominante, as metodologias empregadas em aulas, em provas, nos discursos do mérito, os propósitos do “ensino”, tudo parece sugerir que a presença de integrantes de classes subalternas deve ser absorvida por meio da adaptação ao que está dado, às ideias, aos valores, às perspectivas de mundo dominantes, como se precisassem negar ou abstrair sua realidade, suas condições pessoais e sociais. Diria até, negar a sua condição de ser para admitir em si o ser que o “ensino jurídico” deverá criar sob comando dos interesses das elites transformados em formulações teóricas a serem naturalizadas e reproduzidas. Pois, a presença de integrantes de classes subalternas e outros grupos socialmente oprimidos não pode ser um meio de provocar alterações no modo de pensar e de conceber a universidade e a formação jurídica. Igualmente, a aceitação da classe trabalhadora no curso de Direito, agora mais especificamente por meio das cotas, parece supor a sua integração na condição de subalternidade, sem que ofereçam “perigo” às ideias hegemônicas, à manutenção do padrão econômico e às condições de poder estabelecidas pelas classes dominantes.

É também o que parece ocorrer internamente quando estudantes se mostram surpresos e surpresas com a apresentação de boas notas por parte de colegas cotistas, bem assim, que seria uma decorrência disso, a expectativa de que profissionais que tenham se integrado à formação superior por meio de cotas, no futuro, reproduzam no ambiente de trabalho a condição de subalternidade ocupando cargos e funções com menor destaque, salários inferiores e reduzida ou anulada independência funcional. É o que posso supor ao observar o relato abaixo:

⁵⁶ A todo o tempo, estudantes, professoras e professoras falam em cursos de “prestígio social”, o que provavelmente está relacionado à condição profissional que confere à pessoa e que socialmente se estabelece mas, ainda, em decorrência da compreensão social, ao lugar em que se coloca na distribuição/concentração de poder.

Vou dar um exemplo: eu lembro que em uma entrega de prova de IED, o professor disse: “olhe, três pessoas tiraram dez”. E a gente começou a dizer: “não, tirou dez (nome de um colega), (nome de uma colega) e outra pessoa, um outro colega nosso, três colegas nossos. Ele chamou, acho que foi (nome da colega), chamou outra e aí a outra pessoa que ele chamou foi uma cotista, e todo mundo ficou: “caramba, *(representa uma cara de assustado)* nunca imaginei que ela iria tirar dez”. São coisas assim que eu enxergo no curso (Estudante n.º 09, do quarto semestre).

Parece haver ainda uma intrincada teia de relações de identidade e modos de pensar tecidas e assimiladas dialeticamente por professores, professoras (vide parte referente às provas do curso) entre eles, elas e os estudantes e as estudantes. Estas conexões, que são sociais e físicas, ao que parece, passam pela questão de classe e se materializam na aproximação e composição de grupos a partir do reconhecimento dos iguais. Porém, é preciso observar que, nem sempre a percepção da semelhança se dá pela questão econômica. O “andar junto” também é resultado de uma identidade que se constrói no curso de Direito por meio dos “jogos” que se estabelecem e, anteriormente a ele, pela adesão da classe média às ideias e aos desejos das classes dominantes, colocando seus filhos em escolas e em contato com o pensamento e com os propósitos da elite, possivelmente para que absorvam sua forma de ser, seu gosto pelo poder. Essa, talvez, seja uma maneira de fazer seus filhos e filhas ensaiarem a ambição capaz de alçá-los e alçá-las aos postos e condições materiais e imateriais de que as elites historicamente desfrutaram. Eis o diálogo estabelecido em uma roda de conversa informal entre duas estudantes do segundo período que se declaravam negras e pobres:

Estudante 1: Eu acredito que sou negra, tanto por aspectos biológicos, sociais, culturais e pessoais. (...) Eu sou pobre. Eu não estou trabalhando. Tenho vinte e um anos e meus pais estão trabalhando pra eu estudar. Eu vou vir pra faculdade, vou estar aqui tendo todos os meios, porque teoricamente, tem todos os meios... eu não tenho o dinheiro pra comprar o livro, às vezes, eu tiro xérox, vou pra biblioteca...

Estudante 2: A gente é privilegiada porque eu não conheço ninguém que tenha a mesma situação social e financeira que consegue ingressar num curso como esse. Até me sinto um pouco culpada.

Estudante 1: Eu também sinto culpa. (...) Eu sinto que existem poucas pessoas negras e pobres por ser um curso elitizado culturalmente e teoricamente, classista... elitizado. A gente entra no curso e sente um pouco dessa dificuldade de conseguir livro. No começo do período, estava em greve, a biblioteca estava fechada. Ninguém ligou. Nenhum professor adiou uma aula porque a biblioteca estava em greve.

Estudante 2: Eu tive que tirar xérox e me virar. Tive que correr atrás de veteranos que estava se formando pra conseguir livro emprestado. Porque eu não iria dar cem reais em um livro, sendo que eu tinha outras prioridades... comer, por exemplo, aqui na universidade.

Estudante 1: Você tem que mostrar muita capacidade o tempo todo. Mesmo assim... É uma legitimidade do falar que o negro não tem. Eu vou dizer uma coisa, mas isso é mais difícil pra mim: o homem branco, heterossexual, vai falar sobre o problema, ele tem legitimidade. As pessoas param pra ouvir, pra pensar, refletir sobre o que ele

está falando. O negro não. Ele é tido como um excluído. Ele é uma pessoa que se sente inferior e se o negro fala de uma dificuldade dele relacionada a sua cor: “não, pô, você está se sentindo inferiorizado...”

Estudante 2: Está se vitimizando!

Estudante 1: As pessoas esquecem fácil a história. Quando o racismo não bate à sua porta com força, você não enxerga ele. Não só o racismo, o machismo, a homofobia... você pode se sentir comovido, solidário, com a estória, fraterno... somos todos irmãos (risos)... mas, você não sente isso na pele. Não sabe como é de verdade.

E, continuam trazendo à tona as relações que se constituem na universidade no processo de assimilação dos cotistas e das cotistas:

Estudante 2: As pessoas querem se sentir parte de um grupo. Quando eu cheguei, eu sentia como se aqui não me pertencesse. Agora, eu me sinto possuidora. Antes, “eu não tô num ambiente...” eu ficava com medo de sofrer preconceito. Eu tinha preconceito de sofrer preconceito. Então, eu evitava e me aproximava de pessoas que eu sabia que tinha uma origem elitizada, de colégios particulares, que tinha uma faminha de ser bom aluno. É uma forma de proteção. Tentar se proteger da agressão do outro. Mas, você se limita.

Estudante 1: A gente entra na faculdade e isso é muito de grupinhos... grupinhos, grupinhos, grupinhos, fechados. Pra você conseguir entrar, é muito difícil.

Estudante 2: E já tem grupinhos pré-formados que já vem dos colégios. Quando chega aqui, todo mundo se conhece... “você estudou no (nome do colégio), você vem do (nome do colégio), você conhece aquela minha amiga de não sei onde.” Quem é cotista e vem de escola pública, porque na escola pública não tem essa articulação que tem as particulares, fica aquela pessoa se sentindo...

Estudante 1: Você quer se legitimar, se sentir importante. Você quer que as pessoas olhem pra você e digam: “você é legal”. Porque é meio um jogo de troca. Eu sou inteligente e você está comigo e eu posso te favorecer de alguma forma. É um jogo.

Estudante 2: Você me favorece com a sua divulgação, com as suas amizades. Quando eu me via fazendo do outro um meio pra conseguir alguma coisa, eu me recordava: “não posso ser assim. Não posso fazer do outro um objeto nem ser objetificada.

Seguem com o delineamento de como se dá a relação com a família e a tentativa de superação das expectativas negativas aparentemente absorvidas e reproduzidas por seu grupo familiar, de modo que, talvez, possa ensinar aos seus integrantes e as suas integrantes o lugar social que lhes cabe ou que caberia em caso de não criarem os meios e não terem apoio para ultrapassá-lo com a afirmação de si mesmas e de si mesmos. De alguma maneira, isso tem a ver com “ascensão social” e, a depender de como o estudante ou a estudante se coloque no curso diante das ideias e perfis de formação que se enfrentam, pode estar mais propenso ou propensa à adesão às ideias dominantes de construir e tensionar para que o “ensino” vá se tornando cada vez voltado para concurso porque, assim, supostamente, pode conquistar a transformação individual de vida e alcançar “sucesso profissional”. Aparentemente, as estudantes não aderem aos discursos dominantes, embora apontem tentativas de aproximação a estudantes de outras classes sociais por meio do “jogo de trocas” que se cria e se desfaz à

conveniência de seus agentes e de suas agentes integrantes. Essa mesma teia de relações é o que indica a identidade de classe de que falava acima, manifestada na composição de grupos e que, às vezes, consegue superar a questão de raça/etnia.

(...) Agora, eu sinto necessidade de responder à sociedade o investimento que ela faz, que minha família faz... minha mãe nunca me forçou a trabalhar. Me permitiu só ficar estudando...

Estudante 1: É porque a gente é pobre e pobre, quando chega na idade da gente, vai trabalhar.

Estudante 2: A gente está sendo ousada de só estudar.

Estudante 1: É um luxo!

Estudante 2: É um luxo totalmente. Minha mãe, às vezes, diz: “ah, (seu próprio nome), você tem que trabalhar”. Eu dizia: “peraê. Vai dar certo. Espere mais um pouco”. Eu tive que mostrar a minha família que valia a pena, porque as pessoas não creem que vai valer. Quando eu era criança, eu expressei que queria fazer Medicina. Um tio: “isso não é coisa de pobre, fazer Medicina”. Eu quero até revê-lo pra mostrar pra ele que é. Porque eu não fiz Medicina porque não quis. Minha pontuação dava pra ter passado em Medicina. Eu escolhi Direito. Eu quero mostrar pr’aqueles que acham que não são capazes. Eu sofri desumanamente no ano do vestibular por falta de autoconfiança. Eu sofri de ansiedade. Isso nasceu durante o vestibular porque eu olhava pro colégio particular, pro aluno da escola particular, de cursinho... Isso é (palavrão) com a auto-estima. Isso joga na cara que você não tem capacidade. Essa é a cidade do *outdoor*: 1º em Medicina na (nome da universidade); 2º em Medicina na (nome da universidade)... 2º em Direito, 1º em Direito. Você pode vir aqui quando sai o resultado do vestibular da federal e ver o que a cidade vira. É uma propaganda... enche prédios, casas, viadutos. As escolas são máquinas de vestibulares.

Estudante 1: Direito é uma profissão elitizada, vangloriada na sociedade. Aqui, é um cubículo. Todo mundo se conhece. É um coronelismo... Quem faz Direito? Teoricamente, até o advento das cotas, pessoas brancas, de classe média-alta, que tinham parentes ou conhecidos nessa mesma área de conhecimento que vinha pr’aqui. Aí, já tinha...: “quem tá fazendo Direito da sua família? Meu irmão, meu primo. Tá todo mundo aqui”. Todo mundo já se conhecia. Era uma coisa familiar.

Estudante 2: É como acontece com os grupinhos. É como de milícia, de nepotismo mesmo.

Estudante 1: As pessoas não olham pras outras quando chegam aqui na faculdade.

Estudante 2: Elas se olham!

Estudante 1: Você é legal pra ser meu amigo. Você não é, porque parece que você não tem nada pra me dar. É a lógica utilitária. Por isso que as pessoas querem estudar mais. Pras pessoas me dar o devido valor porque eu também posso. Nota por nota não diz nada. Mas, as pessoas querem.

Estudante 2: Eu tinha paranoia por nota. Só de imaginar uma nota baixa, já ficava histérica. Hoje, vamos dizer, que eu tô livre disso que eu vejo nos meus colegas.

Estudante 1: A gente vem de uma educação que a gente tem que passar no vestibular. Pra passar no vestibular, você tem que aprender isso e isso e isso dessa forma, bem quadrado. Com o ENEM, é uma prova que tem mais interpretação, mas a gente continua estudando fórmula, por livro didático. A gente não uma formação tipo: vamos estudar literatura, vamos ler um livro. A gente vai estudar as escolas literárias, as características, o que um pensava. Porque a gente não lê de literatura. É tão difícil assim ler Dom Casmurro? É até mais interessante. O aluno não é incentivado a ler desde criança.

Para compreender como atuam as cotas no espaço do curso de Direito, é preciso analisar as condicionantes-condicionadas, buscar os fundamentos sociais, políticos e históricos em que está inserida a universidade e/ou o ensino superior, bem como a influência da lógica de mercado sobre os cursos de Direito, mesmo públicos. Em torno deste último tema, é também importante perceber como pode influenciar no modo como se hegemoniza o “ensino jurídico” tendo em vista a lógica presente no “ensino” privado e as pressões de elite para ocupar os cargos de comando na sociedade por meio do concurso público.

Historicamente, a formação de trabalhadores, trabalhadoras e profissionais, sobretudo, profissionais liberais, segue a lógica de que, para as classes subalternas, deve-se, em geral, oferecer o “ensino técnico”, voltado à composição de mão-de-obra para os postos de trabalho com menor remuneração e prestígio social, conforme os interesses de mercado. Enquanto isso, os integrantes e as integrantes das elites têm ao seu dispor a abertura para o contato com teorias e com a possibilidade de participar da construção de novos pensamentos e da elaboração da ciência. Pois, estes e estas, quase sempre, desenvolvem seus estudos de Graduação e, quando demonstram interesse, de Pós-Graduação em Instituições Públicas, que, não obstante as mudanças na política educacional para o ensino superior, ainda desempenham atividades de Pesquisa, de Extensão e guardam espaço para um “ensino” mais crítico, paradoxalmente aliado a formas de pensar que, embora mais elaboradas, se descolam e tentam enquadrar a realidade em moldes explicativos inspirados pelas elites para mantê-las em sua condição de dominância.

Arriscaria dizer que, na atualidade, dentro da conjuntura em que situa o ensino superior, condicionado por uma lógica de mercado a pressão exercida por essa dicotomia entre “ensino técnico” e “ensino filosófico-científico”, se não alcança, se renova na universidade pública brasileira. Pois, se, por um lado, as instituições privadas (incluindo-se os cursos para concursos) tentam impor sua concepção de ensino para alterar mesmo o que se chama de qualidade de formação baseando-a em resultados concretos (colocação no mercado de trabalho, aprovação em concursos públicos) para justificar a negação do acesso de seus estudantes e de suas estudantes a um amplo conhecimento, por outro, essas ideologias de mercado parecem entremear uma possível pressão das classes sobre a universidade pública, de modo que esta absorva os seus interesses ou os interesses de mercado como pressuposto da formação que promovida. Para as elites, defender um “ensino técnico” pode dar duas indicações: a primeira é que a tentativa de negar acesso da classe trabalhadora a teorias e a formulações científicas sob pretexto de dar-lhe uma formação mais voltada aos postos de

trabalho em condições de subalternidade, direcionou a formação superior à disputa de vagas em concursos públicos; a segunda é que, embora as vagas disputadas pela classe trabalhadora, que está, em geral, sendo formada pelo ensino superior privado de baixa qualidade, não sejam de postos de trabalho e de comando, a “filosofia do concurso público”, como compleição de discursos e atos, também afeta aos jovens e às jovens da classe trabalhadora que estão na universidade pública e, portanto, os incentiva a buscar condições para disputar os salários e os cargos de comando da sociedade antes direcionados exclusivamente às elites e à classe média permeada de valores elitistas e ávida por ascender à condição daquela.

Ao que parece, por temerem a perda desse comando, as elites também pressionam para que o ensino superior seja direcionado à disputa de cargos, dos mais altos e mais importantes, é verdade, na burocracia do Estado. Pois, sabe que o acesso à produção filosófica e científica continuará restrito, mais ainda por meio dos cursos de graduação e de pós-graduação em universidades que exercem influência política e prestígio social, haja vista o formato da política pública, com baixo número de bolsas, exigência de dedicação quase exclusiva, e pelo número ainda restrito de vagas para estas instituições e seus cursos (RAMPINELLI, 2012). Isto é, a pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, não está destinada e não pode ser uma prioridade para a classe trabalhadora.

Para as classes médias, que sempre tiveram no ensino superior público o seu meio de ascensão social, seja pelas colocações de trabalho, em comandos intermediários e altos comandos, na iniciativa privada, seja pela conquista de cargos, por vezes, importantes, na burocracia do estado, a presença da classe trabalhadora parece significar o aumento da concorrência por esses postos de trabalho, sendo fundamental alterar o formato do ensino superior para que este lhes proporcione seguir alcançando seu propósito de “ascensão social” e a realização dos interesses individuais de seus integrantes e de suas integrantes.

Para a classe trabalhadora, antes exilada do ensino superior, depois alijada, salvo exceções, do ensino superior público, e, na atualidade, iniciando o seu acesso aos cursos de prestígio social na universidade pública, o que parece estar em jogo é alcançar, por meio da formação neste espaço, o que esta sempre conferiu às classes dominantes e às classes médias.

A pressão, especialmente das classes superiores por seguir no comando político da sociedade⁵⁷, faz surgir ou fortalece também uma dicotomia entre as universidades públicas.

⁵⁷ Compreendo que este domínio se dá também pela hegemonização da produção científica e filosófica, ainda que esta seja uma reprodução dependente e colonizada das ideias europeias e estadunidenses (QUIJANO, 2005; SOUSA SANTOS, 2001) que servem e se servem da estrutura de poder interna ou por meio de cargos com grande poder de decisão. Isso mesmo que estas determinações atendam à reprodução de interesses políticos,

Há aquelas que formam pensadores e pensadoras, de acesso restrito, apesar das cotas e das políticas de ampliação de vagas⁵⁸, e aquelas que formam reprodutores e reprodutoras de técnicas e de “tecnicismos”, voltadas apenas para a formação de agentes da burocracia do estado com pensamento condicionado pelos interesses mercadológicos. Mas, como as elites regionais e locais também se referenciam e reforçam seu poder com a chancela da universidade pública mais próxima de si⁵⁹, essa incorporação, aos poucos, na dicotomia universidades grandes, com pesquisa consolidada, voltadas à construção de pensamento, e universidades de pouca importância científica, formadoras de mão-de-obra técnica, toma assento também no interior das universidades pequenas e médias. Há um conflito interno quanto aos objetivos da formação já instaurado e se acirrando.

Tudo isso se alia às reformas do ensino superior constituídas desde a ditadura militar, passando pelas políticas de neoliberalização executadas durante os anos 1990 e 2000, que, ao longo dos anos, vão dando à universidade pública uma feição de organização social, ou seja, vai tirando o seu caráter público para que esta assuma, cada vez mais, a responsabilidade de realizar interesses privados por meio de uma gestão e objetivos também baseados em perspectivas empresariais. Por isso é que, embora defenda o acesso à universidade pública de quem sempre esteve fora dela, também compreenda como necessário garantir à classe trabalhadora e a outros grupos oprimidos, por meio da educação, o direito de pensar, de fazer escolhas e de participar da tomada consciente de decisões. De dizer a sua palavra!

Com a ampliação das vagas para a classe trabalhadora, sob uma visão neoliberal populista, em que se têm nas políticas públicas compensatórias uma forma de amenizar a exploração do trabalho, da economia e manter sob comando explorados, exploradas, oprimidos e oprimidas, a universidade pública passa a ser pressionada para admitir em sua formação uma função imediatista já absorvida pelo ensino superior privado, a de garantir “sucesso profissional”, sobretudo por meio da ocupação de cargos públicos. Mais uma vez, o ensino se dilui em meio de propagação de informações e, aos poucos, vai perdendo o caráter

econômicos, culturais multinacionais que devam ser tomadas por um país dependente de importância semiperiférica como o Brasil para manter sua “ordem” posta internamente.

⁵⁸ Por enquanto, poderia afirmar o número de vagas é maior para as elites que, por meio do Sistema de Seleção Unificada – Sisu –, podem se deslocar por todo o país em busca de sua formação. Os programas assistenciais de permanência ainda não garantem que as pessoas mais pobres possam sair de suas cidades e se manterem longe de suas famílias.

⁵⁹ Cria-se uma espécie de pirâmide de importância das universidades de acordo com os interesses e percepção geral das elites. No formato que vão tomando de acordo com o lugar de poder social e político que ocupam, vão sendo absorvidas pelo poder local. Isto é, sem negar relações para além de uma entidade propriamente dita, as universidades, mais uma vez, reafirmam a aliança histórica (PINTO, 1994) com os interesses e o poder políticos das elites do estado em que se situam.

de espaço de formulação de conhecimentos para dar lugar ao reprodutivismo ou a uma “pedagogia da reprodução”. Também se reduz a atuação da Pesquisa e da Extensão, porque estas remetem para compreensões, para uma curiosidade epistemológica que, supostamente, obsta a aprovação em concursos públicos, aparentemente, o fim hegemônico das “formações” proporcionadas atualmente pela Universidade, segundo os discursos de professores, professoras e de estudantes. Estes, na perspectiva hegemônica, chegam mesmo a classificar o trabalho docente como bom ou ruim a partir da capacidade de incentivar mais ou menos a memorização e da maior ou menor proximidade em sala de aula com os temas e a transmissão de informações da maneira mais apropriada aos concursos. Porém, estas concepções não estão adstritas aos discentes e às discentes, também entre docentes e sob influência de professores e professoras, difunde-se a “filosofia do concurso público”, de que falo acima, baseada na memorização e no conhecimento abstrato de fragmentos de leis.

Sob uma nova conjuntura, renova-se a tensão histórica (VENÂNCIO FILHO, 2004) entre a “formação humanista” e a “formação técnica”, que, ao se hegemônizar no atual contexto, parece se simplificar ainda mais. Neste processo, prevalece a captura também da universidade para interesses privados e se criam obstáculos à formação com caráter público, ou seja, fundada nas necessidades sociais e em um projeto emancipatório de sociedade. Mesclam-se escolhas políticas internas e políticas governamentais para o ensino superior com a ação das elites, reproduzida por docentes e discentes, para estabelecer-se como parâmetro da formação o “sucesso profissional” aliado à perspectiva de “ascensão social” definidos de acordo com a lógica de mercado.

No âmbito de compreensão de condicionantes estruturais, Florestan Fernandes (2010), Darcy Ribeiro (1986), Álvaro Vieira Pinto (1994), Marilena Chauí (2003), entre outros pensadores, pensadoras, pesquisadores e pesquisadoras dedicados ao estudo do ensino superior, consideram que a universidade brasileira se destaca, ao longo da história, pelo seu fechamento às classes subalternas e aos grupos oprimidos da sociedade. Seja pelos conteúdos ministrados, pela restrição do acesso, pela forma de atuação junto a comunidades, seja, no âmbito da pesquisa, pelos métodos verticais de coleta e tratamento de dados, que depreciam a possibilidade de diálogo cognitivo com os sujeitos “pesquisados”, as compreensões de mundo e as necessidades das camadas espoliadas da sociedade parecem estar menos presentes do que os temas que gravitam ou dão suporte à economia de mercado. Isto é, as ideias que se têm como conhecimento e os meios de produção teórica no espaço acadêmico não parecem indicar

como central na universidade a preocupação com a superação de relações sociais opressoras e de exploração existentes no Brasil.

Ao analisar a universidade brasileira, Florestan Fernandes (2010, p. 276-277) identifica a relação imediata do ensino superior com a cultura política e a forma como se distribui e se exerce o poder, e, como efeito disso, os recursos econômicos e as posições que certos grupos ocupam na sociedade nacional. Para o pensador brasileiro, em uma sociedade em que a democracia não atua como forma de “desprivatizar” o exercício da política, ao contrário, gera mais privilégios decorrentes dos desnivelamentos sociais e convive com as concessões de certo espaço político e de certas vantagens próprias das elites para as classes médias, as universidades incorporam e manifestam em suas produções interesses e o universo valorativo dos estratos sociais dominantes. Neste aspecto, são a representação da “rede dos privilégios e dos privilegiados”.

Sobre como pensava Darcy Ribeiro (1986; 2010) acerca da universidade, seria importante compreender qual o sentido da pergunta que se tornou centro do seu discurso proferido durante a posse de Cristóvam Buarque como reitor da Universidade de Brasília, em 1985, logo após a ditadura militar. Com a indagação “universidade para quê?”, Darcy tenta incitar a reflexão sobre os objetivos da universidade⁶⁰, além de se propor a elaborar, por meio do que denominou “universidade necessária”, instrumentos possíveis para suplantar as características impostas ao ensino superior brasileiro ao longo de sua história, mais ainda aquelas impressas pelo regime militar (1964-1985). Seu modelo institucional estaria dedicado a assimilar “o Brasil como problema”, de modo que, tendo o estudo dos problemas sociais brasileiros, bem assim de seus elementos culturais, sua capacidade criativa, como fundamento e horizonte de ação, a universidade pudesse contribuir para criar tecnologias e desenvolver conhecimentos capazes de superar as desigualdades, ademais da dependência econômica e cognitiva do país.

A pergunta formulada por Darcy parecia ser um ato de “anúncio”, uma forma de projetar no tempo princípios e premissas para a universidade. Era também um ato de “denúncia”. Analisava os beneficiários do passado e daquele seu presente para que se pensasse em quem seriam os favorecidos do futuro; identificava os traços de violência,

⁶⁰ Essa afirmação foi feita em texto escrito em conjunto com Brena Aquino Rodrigues de Oliveira (Então estudante do 9º Período do Curso de Direito da Universidade Federal de Goiás/Campus Cidade de Goiás, a qual orientava em monografia de conclusão de curso) e Geraldo Miranda Pinto Neto (Então estudante do 7º Período do Curso de Direito da Universidade Federal de Goiás/Campus Cidade de Goiás) para o III Seminário do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais em Natal, Rio Grande do Norte, e para o XXIX Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia em Santiago, Chile, ambos no ano de 2013.

intolerância, despotismo, negação de esperança, que dificultaram o acesso de pessoas e de ideias, transformando a universidade em um lugar de privilégios e de reprodução de privilégios (econômicos, sociais, culturais e políticos) de classe a partir de um formato institucional e educacional dependente e reprodutivista de um saber-reflexo do que se determinava como conhecimento a partir dos Estados Unidos e da Europa.

No pensamento de Álvaro Vieira Pinto (1994, p.25-34), a universidade se define em sete grandes funções estabelecidas pela relação histórica que mantém com as elites brasileiras: a) garantir a dominação ideológica da classe dirigente, seja porque admite como objeto de sua produção teórica aquilo que interessa diretamente a esta seja ao elaborar e divulgar por meio de seu processo de formação métodos e teorias que legitimam e justificam seu poder; b) permitir que intelectuais ociosos da classe dominante tenham sua colocação laboral assegurada; c) registrar títulos, especialmente de diplomas doutorais, importantes para justificar o acesso de integrantes dos grupos dominantes da sociedade a vantagens (políticas, econômicas, sociais e culturais); d) “converter” estudantes que advêm de camadas populares e médias aos interesses e ao modo de pensar das classes privilegiadas com a promessa de ascensão social; e) concentrar e manter, pela formação e pelos acessos que esta proporciona, grande parcela dos recursos públicos sob poder da classe dominante; f) formar e legitimar os dirigentes políticos das classes dominantes, bem assim ofertar-lhes os instrumentos cognitivos que permitam comandar e conservar o sistema repressivo; e, g) inculcar a ideia de superioridade da cultura universitária e dos sujeitos que têm acesso a ela.

De maneira semelhante compreendem a universidade Waldir José Rampinelli (2012, p. 45 e 50) e Marilena Chauí (2003). Para o primeiro, a universidade é um lugar de reprodução das elites, que, por meio de uma formação fundada nos pressupostos do sistema capitalista, está dedicada aos esquemas de privilégio e dominação. Nas palavras de Chauí, apesar dos discursos de igualdade e mérito que a constituem como instituição pública e laica destinada a formar quadros para a burocracia do Estado e profissionais liberais, a desenvolver pesquisas e preparar professores que atuarão no sistema educacional do país, a universidade reproduz a estrutura de privilégio e hierarquia que se manifesta nas relações sociais brasileiras.

Quanto aos cursos de Direito, inseridos no contexto institucional do ensino superior brasileiro, pela sua aproximação direta com o exercício do poder e formulação dos rumos imediatos do Estado, considero possível afirmar que refletem condições institucionais que o influenciam como um todo, mas mantêm, em grande medida, traços singulares,

constituídos ao longo de sua história, que é anterior à universidade no Brasil. Ao “ensino jurídico”, em particular, parece atribuir-se a formação de profissionais capazes de produzir e manejar a legalidade, definir as premissas e os instrumentos de comando do Estado e da sociedade, de modo a contribuir para o poder das classes dominantes. Conforme é possível interpretar da conjunção entre as ideias de Sérgio Adorno (1988), Vera Silva Telles (2001), Jurandir Malerba (1994), Waldir José Rampinelli (2012), Raymundo Faoro (2008), Alberto Venâncio Filho (2004) e Irene Rizzini (2008), as Faculdades de Direito são fundamentais para a formulação e reprodução de um sistema de ideias que se revela em uma cultura jurídica baseada na compatibilização entre valores liberais e práticas comuns de favorecimento, clientelismo, nepotismo, cooptação. Pois, coube hegemonicamente aos juristas, ao longo da história, instituir por lei a distribuição de privilégios, dar sustentação à frágil democracia procedimental brasileira, ademais de estabelecer formas de controle das massas por meio da segregação⁶¹ e do sufocamento de reivindicações por direitos e por justiça social.

Essa relação entre “ensino jurídico”, poder e o modo como se realizam direitos no Brasil parece ter vínculo inicial com a tentativa de se instituir um Estado sob padrões de sociabilidade de caráter moralizante após a independência⁶² do Brasil (MALERBA, 1994; TELLES, 2001; RIZZINI, 2008); para seguir o processo de definição da “nação brasileira”, controlar as massas e consolidar o Estado Nacional, após a Proclamação da República, de 1889 até a Era Vargas (1930-1945); durante a Era Vargas, para, sem anular o patrimonialismo, o clientelismo, as práticas de favorecimento e o moralismo, agora somados a uma evidente perspectiva eugênica, mudar a fisionomia do federalismo brasileiro para verticalizar ainda mais o poder das elites⁶³ sobre a sociedade e estabelecer o “trabalho” como padrão de sociabilidade e chave de acesso a direitos, base para a nascente indústria nacional (RIZZINI, 2008); na ditadura militar (1964-1985), para promover maior centralização

⁶¹ A segregação se dava pela constituição de estereótipos, tais como “delinquentes”, “vadios”, “capoeiras”, “menores”, “desviados”, “degenerados de todo gênero”, além de tipos penais específicos e um sistema de justiça que foi se adaptando e se especializando para que, alcançando estes, fosse possível exercer controle sobre as “classes sociais perigosas”. No caso específico dos denominados “menores”, reuniram-se os discursos médico-filantrópico, jurídico e político para elaboraram-se leis que, primeiro, autorizavam a polícia a fazer o recolhimento indiscriminado de crianças e adolescentes das ruas, sob pretexto de, “salvando-os salvar a raça brasileira”, segundo, admitir como necessária a criação de uma Justiça especializada em prevenir e recuperar da delinquência os “menores”, classe de “malnascidos”, cujas famílias, dadas à “preguiça” e à “promiscuidade”, seriam “incapazes” de educá-los de acordo com os valores de uma nação que se quer preparada para o progresso. (RIZZINI, 2008).

⁶² A expressão cultural elementar do “ensino jurídico” produzida no recém-criado Estado brasileiro era o “bacharelismo liberal”, caracterizado pelo individualismo político e pelo formalismo legalista descomprometido com a realização de uma democracia efetiva e com os interesses do povo (ADORNO, 1988; VENÂNCIO FILHO, 2004).

⁶³ Nesse momento, a elite brasileira começa a se compor de uma mescla entre as oligarquias rurais, a burguesia comercial e a nascente burguesia industrial.

político-administrativa, oferecer os direitos sociais sem comprometer o *status quo* e a limitação das liberdades individuais, além de fortalecer ainda mais o poder do Estado por meio da elaboração de normas e justificativas para o funcionamento de uma ordem que deveria prevenir e afastar o “perigo comunista”, combater as “classes perigosas” e garantir a “segurança nacional” (TELLES, 2001; FERNANDES, 2010).

Em outras palavras, ao longo da história brasileira, com auxílio dos cursos de Direito, eminentemente ocupados por integrantes da classe dominante, a ordem normativa reflete a tentativa de constituir e consolidar o poder das elites por meio da apropriação ou ampliação da esfera privada sobre o espaço público, sendo, portanto, uma ordem excludente, conservadora e individualista, dada a subserviência aos interesses políticos e econômicos de uma pequena parcela da população⁶⁴ (TELLES, 2001).

Após a ditadura militar, os vínculos entre educação, por sua vez, “ensino jurídico”, e dominação no Brasil parece se tornar mais complexa e sutil. Além dos mecanismos de violência, que se intensificam para, numa perspectiva contrarrevolucionária, justificar ações em defesa da “ordem” e da “segurança nacional”, a ditadura se utiliza amplamente da propaganda ideológica com o fim de suplantar qualquer possibilidade de mudança nas estruturas econômica e política que regiam a sociedade, por conseguinte, consolidar o poder das classes superiores que se torna mais complexo com a ampliação das multinacionais no Brasil (FERNANDES, 2010). Fará parte desse processo as mudanças implantadas em todos os níveis da educação.

No ensino superior, tem-se a reforma dos anos 1970 (“universidade funcional”), que será seguida pelas transformações que se darão na universidade a partir dos anos 1980 (“universidade de resultados”), 1990 (“universidade operacional”) e 2000. Segundo Marilena Chauí (2003), a primeira fragmenta o ensino superior por meio da implantação do sistema de créditos, massifica a formação universitária fundada na promessa de que servia à ascensão social e ao prestígio que os diplomas poderiam conferir à classe média. A segunda, preocupada com a garantia de emprego para os egressos, se volta para a preparação de profissionais que atendam aos interesses do mercado de trabalho privado, por isso coloca no ensino superior a presença do setor empresarial, admitindo a oferta privada e a parceria das universidades públicas com empresas para a promoção de estágios e financiamento de

⁶⁴ Para Vera Silva Telles (2001), esse processo se deu por meio da dualidade mundo da ordem/mundo da desordem e dos discursos que se reuniam para justificar as ações do estado neste contexto binário que tinha como principal condutor moral dos mais pobres de um mundo a outro o trabalho e a submissão às condições impostas pelas elites detentoras dos meios de produção e dos valores utilizados para o controle moral, que, no meu entender, era também capaz de assegurar os controles econômico, político, cultural, da sociedade.

pesquisas. A terceira mudança, por sua vez, finaliza o processo de transformação da universidade de instituição pública em organização social. Sem perder de vista as ideologias constituídas anteriores, coloca a universidade no contexto neoliberal, que reduz os investimentos públicos em educação superior e propaga nas universidades públicas filosofias típicas das empresas privadas (flexibilidade, dinamismo de gestão, capacidade competitiva, avaliação de acordo com índices de produtividade). Neste modelo institucional, o ensino passa a ter o único propósito de transmitir de maneira fácil e rápida conhecimentos que podem ser obtidos com auxílio de manuais e livros-síntese de conteúdos, enquanto a pesquisa, que se destina à apropriação privada, parece não se preocupar com produção de conhecimentos, apenas expõe estratégias de intervenção e a capacidade de lidar com determinado instrumental necessário à realização de objetivos limitados, quase sempre constituídos pela fragmentação de problemas anteriores em microproblemas (2003, p. 70-73).

A essas condições, que indicam não se alterar completamente com as transformações ainda em curso, promovidas a partir dos anos 2000, compreendo que, talvez, se aliem outras decorrentes da relação entre “novo desenvolvimentismo⁶⁵”, expansão do ensino superior, competitividade e ascensão social, sendo esta última, agora, aparentemente relacionada com a ocupação de cargos públicos.

⁶⁵ Entendo que o “novo desenvolvimentismo” brasileiro (prefiro chamar de neoliberalismo populista), iniciado nos anos 2000 após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e seguido pela presidenta Dilma Rousseff, sem eliminar as políticas macroeconômicas que estabelecem conexão do país com o capital e a especulação financeira internacionais, está baseado na ampliação do Estado que havia sido reduzido nos anteriores de governos exclusivamente privatizantes; aumento real dos salários e recriação de políticas de transferência de renda para o fortalecimento do consumo como motor imediato da economia e redução da pobreza; ampliação e fortalecimento das políticas públicas com participação da iniciativa privada, entre estas a oferta de educação superior com incentivo financeiro às universidades públicas e privadas, o que, como em outras políticas públicas implica em transferência de grandes somas de recursos para o setor empresarial; realização de grandes empreendimentos para, em parceria com a iniciativa privada, constituir um aparato infraestrutural que dê suporte e permita a expansão do agronegócio e da indústria instalada no país, também sobre áreas de preservação ambiental, terras indígenas e quilombolas; concessões de serviços e áreas públicas para uso e exploração privadas, o que inclui retirada e apropriação de recursos naturais, entre outras características.

CAPÍTULO III – O RETRATO DA PRÁTICA DE ENSINO: AS AULAS E SUAS QUATRO PEDAGOGIAS

A configuração inicial das práticas de ensino são fundamentais para compreender o como se realiza o “ensino jurídico” e que compreensões está dispostas no seu cotidiano. A partir dessas concepções é possível entender como se faz e se refaz o Direito e para que estão se formando os estudantes e as estudantes.

3.1 As aulas – “Fala que eu te escuto”

A análise das falas de estudantes permite perceber a repetição de algumas palavras e expressões significativas que se destacam na tentativa de caracterizar as aulas que têm no curso de Direito. A opção é por evidenciar elementos coletados em meio aos diálogos à profundidade e durante o contato cotidiano com o ambiente pedagógico por serem elementos indicativos da percepção dos sujeitos tidos como destinatários do “ensino jurídico”, que, com efeito, em tese, poderiam avaliar e, de alguma forma, exercer controle sobre a prestação que lhes é destinada. Além disso, embora em alguns momentos ocorra, é mais difícil que docentes promovam críticas ou apresentem características mais efetivas para as aulas que ministram ou que veem seus colegas e suas colegas ministrarem porque são eles e elas que protagonizam majoritariamente as apresentações de conteúdo em sala. Portanto, no quadro abaixo, organizo os termos de acordo com sua semelhança ou proximidade na indicação de sentido apresentada por discentes:

Para caracterizar as aulas		Para caracterizar docentes
Despejar	Paradas	Fechados para os alunos, para ouvir
Passar assunto	Monótonas	Seguem roteiro no quadro ou apostila
Explicação	Parecidas	Esquemistas
Expositiva	Não encanta	“Quadro-giz”

Transmitir informação	Tortura	Metódicos
Repassar	Horrível	Conservadores
Colocar o assunto	Dogmática	Autoritários
Verticalismo	Nos moldes do concurso	Cabeça fechada
Descontextualizadas	Não me levam para a prática	Muito ligados ao cronograma
Lei	Abstratas	Não têm clareza quanto às teorias que adotam
Alienação	Reprodutoras	Não têm olhar social

No processo de compreender o que significam os códigos, o que poderiam indicar, e de complementação desse entendimento a partir da re colocação dessas expressões no contexto e no conjunto das falas, é que traço as características e instrumentos hegemônicos das aulas promovidas no “ensino jurídico” a partir do local em que está sediada a pesquisa.

3.1.1 Características e instrumentos

Para caracterizar as aulas, é comum observar nas falas dos estudantes e das professoras o delineamento de um modelo idealizado. Quando anunciam esse padrão ideal de aula, nas entrelinhas, definem o que prevalece no “ensino” em termos didáticos e contribuem para o entendimento do que se generaliza e predomina no curso, segundo professores, professoras e estudantes, como “aulas expositivas”, embora estas se façam com alguma interação entre os sujeitos do processo pedagógico. Essa descrição permite compreender a forma de aulas que se hegemoniza no curso e, para formulá-lo, noto que os discentes e as professoras reúnem características de que gostam em diversas aulas e/ou algo que é promovido por algum professor, professora ou alguns professores, algumas professoras que, a seu ver, tornam o ambiente pedagógico mais dinâmico e, de algum modo, atrativo. Pois, ao criticar as propriedades de suas aulas apenas, costumam utilizar termos vagos e adjetivações que, para eles, são auto-explicativos e os eximem de elaborar de forma concreta a compreensão do que

se realiza como principal instrumento do “ensino jurídico”. Evidente que as expressões, por si, já dão alguma indicação de como analisam as aulas a que estão submetidos. Porém, quando observo o que apresentam como modelo ideal ou o que adotam para definir como “aula boa”, parecem apontar elementos caracterizadores mais exatos de suas aulas. Surge uma conexão entre o que têm e que o gostariam que prevalecesse metodologicamente no curso.

É importante lembrar que a maioria dos trechos transcritos para compreender a perspectiva estudantil foi extraída de conversas à profundidade com integrantes de grupos discentes que já discutiam o “ensino jurídico” e que atuavam na busca de alternativas à realidade existente na Faculdade em que está sediada a pesquisa. Portanto, apesar das contradições que apresentam em várias de suas falas e delas entre si, especialmente quando reproduzem o senso comum estabelecido localmente com que tive contato durante o período de convivência com os sujeitos em sala de aula, possuem entendimentos que destoam, em alguns aspectos, das compreensões e dos comportamentos mais constantes entre estudantes do curso. São entendimentos que se apresentam de certa forma mais elaborados e, quando em confronto com as observações da inserção no cotidiano e postos em análise nas suas entrelinhas, permitem estabelecer uma conexão mais firme com a realidade uma vez que são pessoas que, ao participarem do Centro Acadêmico, dos órgãos colegiados de gestão do curso, de grupos de extensão e outros grupos organizados de estudantes para discutir os rumos do curso de Direito, têm acesso a documentos, discussões, estudos, processos de deliberação sobre certos temas postos para a formação e atuam na burocracia. Conhecem a realidade sob um ângulo que estudantes cujo contato com o curso se dá apenas ou mais efetivamente por meio das aulas como se predominasse em si o papel de “consumidores de prestação educacional” decerto não possuem. Ainda assim, é possível perceber a construção de uma imagem ideal do curso, com efeito, das aulas.

Ao serem chamados e chamadas a analisar a formação que possuem e colocar em destaque o que seria uma “aula boa”, uma “aula ruim”, os participantes e as participantes estudantis de diálogos à profundidade dão indicações dos elementos que deveriam compor um arquétipo de metodologia desejável para as aulas, ao tempo em que apontam as condições reais em que estão inseridos:

Então, tem professores que eu considero muito bons, mas a aula é aquela coisa, seguindo o cronograma, mas, pra mim, não consegue me encantar. Apesar de dentre os professores ser um dos melhores. Pra mim, eu tenho um professor que eu tenho vontade de ir na aula, muita vontade. Isso, eu nunca pensei que fosse uma dificuldade de acontecer, mas isso se tornou uma dificuldade quando eu entrei na

universidade... eu ter vontade de sair de casa pra ir assistir aquela aula, porque eu sabia que, pegando o livro, tava ali mesmo. Então, pra mim, essa aula é boa porque ele não só fundamenta (além de comparecer nas aulas é muito importante, porque muitos professores não comparecem), ele trata aquilo teoricamente, dá muitos casos práticos, ele é aberto a perguntas, perguntas extraclasse, perguntas na classe e, apesar de ele ainda ser nos moldes didáticos que os professores costumam utilizar e nos moldes “escrever no quadro e fazer aquele esqueminha”, pra mim ele é uma pessoa que consegue trazer um pouco a prática pra mim, apesar de não me levar pra prática. Pra mim, um bom professor é aquele que consegue fazer com que você, enquanto está aprendendo, você imagine uma situação... você se imagine num local, imagine o que você faria naquela situação. Eu acho que eu até só consigo aprender assim. Não consigo ficar decorando o código, mas quando eu consigo ler um caso prático, aquele artigo do código eu nunca esqueço. Pra mim, professor é aquele que consegue te fazer se sentir situada em uma situação prática. (Estudante n.º 04, do quarto semestre).

Quando eu lembro de uma aula boa eu lembro de minha aula de Criminologia com (nome da professora). Eu gosto muito dela, mas porque ela consegue trazer a teoria, mostrar a teoria criminológica, porque não é aplicada e mostrar como nós cometemos erros que foram previsíveis há não sei quantos anos atrás. Ela consegue trazer para nossa realidade coisas que acontecem. Ela consegue olhar o lado social, ela consegue mostrar nossos erros e tudo de uma forma que não ameaça, que você acaba ouvindo. Não é uma forma agressiva de trazer outro posicionamento. (...) [Quando fala de aula ruim] Eu lembro de uma aula que o professor copia no quadro e fica lá sentado, comentando o que ele copiou, como se você fosse incapaz de ler o que ele escreveu, e repete o que está no quadro e fica lá pensando. Sério, pra mim aquilo é muito desnecessário... (Estudante n.º 05, do quarto semestre).

Quando eu lembro de uma aula boa, eu lembro de uma aula que foi muito dinâmica, que teve muito debate, que teve um assunto bem discutido, foi uma aula em que o professor deixou a turma bem livre pra decidir os argumentos, pra embasar em teorias que os próprios alunos considerassem como corretas, deixar entre eles haver o debate pra conseguir chegar nesta teoria... são aulas em que o aluno tem autonomia de adequar o estudo a suas próprias concepções culturais, morais, etc. e não aquela aula em que o professor dita as coisas tornando-se monótona e bem repetitiva. (...) Quando eu penso em uma aula ruim, eu penso em uma aula em que o professor está sentado, mal interage com os alunos e vai embora. (Estudante n.º 10, do segundo semestre).

Neste modelo ideal constituído a partir do que se apresenta, ainda que de forma restrita, na realidade e/ou de uma conjunção de características de algumas professoras e de alguns professores, em confronto com as condições pedagógicas que se hegemonizam no curso, há uma constância de elementos que podem caracterizar para os estudantes e para as estudantes o que se chama de didática. O primeiro desses elementos é o uso do debate como ferramenta. Como pode ser compreendido das percepções acima, as discussões em sala oferecem uma dinâmica à aula, além de incentivar a participação e ajudar a colocar em evidência pontos de vista sobre os diferentes temas, sobre as leituras propostas e, às vezes, sobre fatos da realidade, podendo dessa forma ser um meio para sedimentar compreensões

teóricas das estudantes e dos estudantes. Mas, o debate pode ser também compreendido como um instrumento por meio do qual os discentes e as discentes podem intervir e estabelecer contato com a professora ou com o professor acerca dos conteúdos apresentados. Neste caso, faz-se como uma interlocução cuja base são as perguntas e afirmações direcionadas mais propriamente ao docente e à discente com intuito de que se esclareça aquilo de que fala. Em alguns casos, como na última compreensão esboçada, as conclusões teóricas podem ser construídas a partir da disposição livre de argumentos sobre o assunto em foco. Os argumentos docentes não se sobrepõem necessariamente sobre os argumentos levantados por estudantes apenas porque é um professor ou professora quem está falando, ao contrário, apresenta seu posicionamento de modo claro e sem agressividade, escuta e aponta incongruências da forma de pensar dos estudantes e das estudantes. Com essas características, o debate se integra a outro elemento, que, do jeito como é apresentado, mais parece um princípio didático sob que deve estar sediada toda a ação pedagógica, a capacidade de despertar os discentes e as discentes para a aprendizagem. No desenho traçado pelos estudantes e pelas estudantes, uma aula didaticamente eficiente tem como característica imanente a capacidade de provocar o interesse e, de alguma forma, a curiosidade para aprender. Neste âmbito do “despertar”, os discentes e as discentes, ainda, acreditam que uma aula fundada neste princípio pode colocar à prova o que têm como conhecimento. Ou seja, o professor pode atuar de forma não-agressiva e respeitosa como um problematizador para gerar o interesse em ir além do que se sabe, construir pensamentos mais complexos e ensinar mais curiosidade em seguir aprendendo. Por isso, como terceiro atributo, a didática na percepção estudantil incorpora a imaginação. Para tanto, com suporte em casos práticos, o professor, em sala, faz o estudante e a estudante imaginarem uma situação dada, imaginarem-se no local em que se passa o acontecimento relatado e o que faria diante das circunstâncias que se apresentam. Essa atitude permite compreender teorias, bem como aprender os artigos pelos uso e manipulação do código, portanto, sem precisar memorizá-los. Por fim, de acordo com o desenho acima, a didática se mostra quando o professor ou professora fundamenta teoricamente os assuntos tratados e os relaciona com a realidade social e estudantil, além de estar sempre aberto ou aberta para as dúvidas que surjam em momentos extraclasse. Tudo isso, podendo seguir um cronograma e os esquemas colocados no quadro.

Observando que tais princípios, características e ferramentas são apresentados como exceção, o que aparece mais imediatamente da análise direta desse desenho é a existência de uma reivindicação didática que teria como elementos: o debate e a aula

baseados, em certa medida, em perspectivas de horizontalidade, de diálogo, de respeito, de liberdade ou autonomia argumentativa; a participação estudantil por meio de perguntas e afirmações para esclarecer assuntos tratados ou construir uma compreensão teórica, incluindo-se dúvidas em períodos extraclasse; a escuta e apresentação da fragilidade dos discentes e das discentes sem agressividade; o despertar da curiosidade, do interesse e da imaginação das estudantes e dos estudantes; o trato de casos práticos a partir da fundamentação teórica e do uso cotidiano do arcabouço legal, de modo que possam reunir teoria e prática; a relação dos assuntos com os fatos concretos da realidade social e aquela que vivenciam os estudantes e as estudantes. Tal reivindicação didática⁶⁶ se dá porque não é esse modelo que se hegemoniza. Ao contrário, o que predomina são as aulas expositivas, os conhecimentos tratados de forma abstrata para memorização, a dicotomia entre teoria e prática, o silêncio discente, o excesso de fala docente, o conservadorismo, a monotonia, o desencantamento, o esquema no quadro, o baixo aprofundamento teórico, o incentivo à repetição, o dogmatismo, a verticalidade, bem assim, a inquestionabilidade dos conteúdos, a perspectiva de transmissão de conhecimentos.

Do pouco que eu vi até agora, está em excesso decoreba (*faz com os dedos como se fosse colocar em aspas*), porque assimila, copia e escarra (...) assimila, copia e escarra no papel... aquela coisa: eu vejo muito excesso disso, muito engessamento, fechado, preso naquele... na didática, na sala, e o que faltaria é essa abertura de sair da sala e ampliar os horizontes. Até mesmo no contato profissional (*faz com os dedos como se fosse colocar em aspas*) que você consegue ver certas discórdias dentro de alguns núcleos (...) alguns meios que poderiam ser empregados na formação são associar a teoria mais fortemente à prática. Aquilo que víamos em sala ser posto no social e mais... de certa forma, o que encontraríamos na frente porque algumas matérias que estudamos são interessantes, são importantes de certa forma, só que não aprofunda... no dia a dia do profissional, elas não são utilizadas e outras que são utilizadas são dadas de outra forma. Minhas aulas são basicamente expositivas, através de livros, de apostilas também e algumas vezes através de uso de debate. Na maioria das vezes são mais expositivas. (Estudante n.º 01, do segundo semestre).

Na Universidade eu não encontrei exatamente aquilo que eu buscava no curso de Direito. Eu imaginava que iria ter um ambiente de diálogo, um ambiente de debate, de discussão e de construção de conhecimento e etc., e que na verdade eu iria conseguir trazer para o ambiente universitário tudo aquilo que se passava na sociedade e a gente ia poder discutir e etc. Mas não foi isso que eu encontrei aqui. Eu encontrei um curso baseado só no falatório do professor, aulas meramente expositivas, o professor expõe o seu ponto de vista, pouco se pode discordar. (Estudante n.º 02, do oitavo semestre).

Uma análise mais acurada do modelo ideal de aulas que elas desenham, além das características que parecem se hegemonizar, permite perceber que mesmo sob uma

⁶⁶ É importante perceber que essa perspectiva de didática é distinta daquela que empregam estudantes mais preocupados em tornar a formação em Direito em um ensino mais eficiente do ponto de vista do resultado em concursos públicos. Sobre esta falarei mais adiante sob a concepção de “aula produtiva”.

compreensão mais crítica, parecem adotar como pressuposto a ideia de que didática se traduz em uma forma mais eficiente de transmitir conhecimento. Não parecem querer reduzir o papel docente nesse processo de ensino-aprendizagem ou assumir com ele, em efetiva condição de sujeitos, o centro da formação. O que parece estar por traz é uma tentativa de dinamizar e tornar mais atrativo o “ensino de Direito”, com professores e professoras melhores, com maior participação estudantil em todo o processo pedagógico, embora não se desloquem da condição exclusiva de receptores e receptoras e não busquem retirar a exclusividade do professor e da professora quanto à emissão exclusiva de conhecimentos. Espera-se uma atitude didaticamente transformadora vinda de quem exerce o papel docente. Até porque, quando apresentam os elementos acima, um pouco diferente na terceira percepção, falam do professor ou professora que “encanta”, que “atrai para assistir à aula”; do professor ou professora que “fundamenta”, que “trata teoricamente” dos assuntos, “traz a teoria para nossa realidade”; que “mostra os nossos erros sem agressividade”, que “dá casos práticos”; da docente ou do docente que “é aberto a perguntas”, que “consegue trazer a prática pra mim, apesar de não me levar pra prática”; “faz imaginar uma situação”, “faz aprender o código sem decorar”; do professor ou professora que “interage”; e, que “deixa a turma livre”.

Com exceção da última frase em que o verbo “deixar” representa uma atitude passiva, todos os demais verbos utilizados nas falas estudantis que parecem se reproduzir entre os estudantes e as estudantes de posturas mais críticas ao modelo posto se caracterizam como verbos de ação e indicam sempre que a aula e sua forma dependem da iniciativa do professor ou professora, que este está no centro da formação.

Isso me permite acreditar que, na percepção estudantil e no curso em que está sediada a pesquisa de campo, parece predominar a ideia da formação em Direito, semelhante a outros processos educacionais de natureza formal por que se passa ao longo da vida, como transmissão de conhecimento tendo a aula como seu recurso mais importante, senão o mais evidente. Nessa lógica, o “ensino jurídico” está alicerçado em um modelo vertical amenizado pela participação de estudantes. O centro é o professor e a professora e a fala estudantil, quase sempre para indagar, apresenta-se como complemento, como meio de acesso à informação correta, uma vez que pode afastar as dúvidas, as dificuldades de compreensão daquilo que é devido conhecer nos termos em que é transmitido⁶⁷. Talvez, isso ocorra porque, além do

⁶⁷ Em meio a esse complexo de comportamentos em que parece se hegemonizar a perspectiva de centralidade no professor, também é possível perceber algumas contradições ou aparentes contradições em relação ao que os estudantes consideram didaticamente desejável em uma aula. Mesmo entre estudantes que aparentam ser mais críticos, professores que assumem ou tentam assumir a horizontalidade como princípio pedagógico e, mesmo, constituir suas formulações com base na autonomia dos estudantes, promover aulas em torno de debates, tem as

poder interno e externo que exercem pela atribuição de notas, pela atuação na gestão e tomada de decisões no curso e por sua atuação profissional (que pode prejudicar ou favorecer os estudantes e as estudantes em suas carreiras), possivelmente, haja uma confusão de maior experiência e maior contato com “o Direito” e com o universo profissional com o dever que os docentes e as docentes possam ter de “transmitir”, de “repassar”, de entregar um conhecimento pronto, acabado e eficaz do ponto de vista das “exigências de mercado”. É possível que os estudantes e as estudantes acreditem que essa experiência permitiria ao professor e à professora perceberem algumas necessidades, organizarem, planejarem e compreenderem a formação profissional com maior acuidade.

Não quero dizer com isso que haja inteira concordância com essa perspectiva de ensino que se apresenta. Pelo contrário, é possível que, por não conhecerem outra experiência pedagógica, haja estudantes com maior dificuldade de se desvencilhar desse modelo de formação, apesar de reivindicarem reformulações didáticas que dinamizem o curso. É o que afirmam alguns interlocutores e algumas interlocutoras estudantis diante da indagação sobre que instrumentos poderiam ser utilizados para melhorar a formação que possuem:

suas aulas desprestigiadas. Talvez, os estudantes considerem não estar efetivamente diante de um professor que adote a postura horizontal e baseada na autonomia estudantil, porque sempre que falam dos debates promovidos por alguns deles, a primeira coisa que reivindicam é a liberdade para argumentar, para decidir como tratar da questão levantada, a não imposição de pontos de vista. Por outro lado, é possível que não se sintam aptos a atuar diante de posições claras defendidas pelo professor entre outras posições dispostas em sala durante os debates e/ou a posição evidente e firme do professor e, quem sabe, seja efetivamente uma forma prescrever as ideias, de direcionar a conclusão a ser seguida entre os estudantes. Em um caso específico, o professor é criticado por estudantes mais conservadores que se sentem perdendo tempo em uma aula em que a atuação do professor deixa de cumprir a expectativa de transmissão de conhecimentos e de cobrar frequência, demonstração de leituras dos textos, participação nos debates. Há ainda que se ter em conta a empatia que os estudantes possuem com os professores porque de forma sutil surge o tema da relação entre esses sujeitos quando se fala em debates durante as disciplinas propedêuticas. Esse é um ponto considerado desfavorável e mesmo prejudicial aos debates. Com base nisso, considero que não se trata apenas da aplicação de um ou alguns instrumentos pedagógicos que importa para que uma aula seja compreendida como atrativa, como eficaz para a aprendizagem, como uma aula que valha a pena, uma “aula produtiva”. É verdade que dentro desse conceito de aula produtiva, como apresentarei adiante, há quem não considere importante ou mesmo frequente aulas em que o professor ou professora adote como proposta pedagógica o debate porque não se sente aprendendo, não percebem uma sistematicidade da “informação” transmitida. Porém, de alguma forma, mesmo entre as contradições da perspectiva ideal de didática, entre os estudantes e as estudantes que parecem considerar necessários os debates, há que se cumprir algumas condições: sejam planejados, se realizem a partir de maior estudo e compreensão dos temas, também pelo docente e pela docente que os promovem, ademais de se construírem sob uma relação respeitosa e de diálogo entre docentes e discentes, dinâmica, que considere a autonomia e a liberdade para apresentar argumentos. Os debates, como acontecem, acabam sendo espontâneos. Não são devidamente organizados, com temáticas, leituras, teorias de fundo bem definidas. Falta ainda atualidade na discussão, em geral, perdem em dados da realidade e invocam o senso comum. Têm uma função pedagógica porque são sempre lembrados, porque provocam alguma reflexão, mas se perdem também pedagogicamente pela falta de planejamento e concepção a partir de objetivos claros, com instrumentos capazes de apontar para o alcance desses propósitos. O espontaneísmo sacrifica a ação pedagógica porque seus resultados, podem até acontecer e, nesse caso, acabam de certa forma, ocorrendo, mas não se tem clareza de que objetivos se quer alcançar, de quais os meios para tanto e como podem gerar outras reflexões.

Podia ser melhor, eu acho. Podia ser melhor... quando eu cheguei aqui, eu achava que seria um diferente, um diferente melhor. Não é que seja ruim agora, mas podia ser melhor sim. (...) Como eu não tive outra realidade, eu não sei dar referências exatamente. Mas, eu imaginava mais prática... menos leitura de teorias e mais atividade, sabe? Talvez, por isso, eu tenha procurado a pesquisa e a extensão. (Estudante n.º 11, estudante do segundo semestre).

Eu não sei... eu penso muito em relação a isso e como poderia melhorar, mas eu acho que tudo é o cotidiano. O problema da minha formação é o cotidiano. Aquele cotidiano massacrado por vários livros, *Vade Mecum* debaixo do braço. Acho que sair do cotidiano, fazer algo diferente, mas eu não sei lhe dizer os meios. Não consigo pensar. (Estudante n.º 04, quarto semestre).

No formato hegemônico de ensino aparentemente empregado no ambiente pedagógico pesquisado, devolve-se ao professor e à professora o papel de quem detém o conhecimento exato, necessário, fundamental, em outras palavras, a verdade a ser apreendida e, por esta razão, também o dever de anunciá-lo, de apresentá-lo, de afirmá-lo. Nas entrelinhas das percepções, ainda que reivindicuem alterações daquilo que constatam, tenho a impressão de estar presente um modelo de ensino cujos comando e iniciativa são docentes e em que, igualmente, é natural à professora e ao professor e a grande parte, talvez, à maioria, dos estudantes e das estudantes, que a palavra se mantenha ou se concentre em apenas um agente da educação, transmutada em ensino (alguém ensina e alguém aprende), enquanto ao outro sujeito da formação cabe a escuta e a recepção do que lhe é “passado” como único saber possível. Em outras palavras, se há alguém que guarda o conhecimento e, por suas circunstâncias materiais e imateriais, tem a função, lhe é atribuído o poder de fazer porque se acredita que esteja apto e deve assim agir, nesse modelo de educação, haverá alguém que deva receber o que há de ser transmitido, bem assim, comportar-se e reproduzir o comportamento passivo de quem deva exercer a condição de receptor do que há de ser transmitido. Para tanto, assumir o que, naturalmente, se espera, o papel de ouvinte, podendo, no máximo, tentar usar a palavra para o esclarecimento do que há de ser verticalmente oferecido.

Essas compreensões diretamente relacionadas ao modelo ideal de didática, ao que parece, também se relacionam e ajudam a perceber que as falas também partem de um arquétipo ideal de professor e de professora. No cotidiano, os estudantes e as estudantes realizam ou buscam esse desenho idealizado para os docentes e as docentes se opõem aos comportamentos que, em sua percepção, negam esse perfil imaginado, faltando suas aulas, criando alternativas de aprendizagem ou ainda tentando usar a adaptação a certos conteúdos e ideias em seu favor, como demonstrar concordância com as ideias apresentadas para ter êxito

em determinada disciplina. Esse modelo ideal de docente, na perspectiva estudantil, parece estar ainda vinculado ao que se espera de acordo com propósitos pessoais e de classe, incluindo objetivos daqueles que, não apenas provêm de classes dominantes e pretendem seguir no domínio econômico e político da sociedade, mas também daqueles que aspiram tornar-se parte do grupo que comanda a sociedade. Nesse sentido, embora haja estudantes que se mantenham no papel eminente de “escutadores” e “escutadoras”, porque acreditam que estão na Faculdade para aprender, para “absorver”, há outras pessoas que entendem que, apesar de ser o professor ou professora quem deva apresentar o conhecimento, sua participação ajuda a “fixar os conteúdos”, “dinamiza a aprendizagem”, uma vez que, ao “repetir” ou fazer uso da palavra para sanar dúvidas, às vezes, apresentar outros elementos argumentativos, pontos de vista, reforçar a fala docente, ou ainda, criticá-la, debater as ideias postas, está “acessando” à “informação”, está “processando” e “absorvendo” aquilo que se lhe é “transmitido”.

Como no capítulo anterior, é necessário mencionar que as posturas críticas assumem diversas conotações. De acordo com suas características, considero haver perspectivas aparentemente críticas e perspectivas críticas propriamente ditas. As primeiras são aquelas que apenas anseiam tornar o modelo que possuem mais apazível sem provocar grandes alterações e/ou reforçar o modo de ensino hegemônico tentando compensá-lo com uma aprendizagem mais intensa do que ele teria para oferecer ou que anuncia ter para oferecer, porque, aos olhos dos estudantes e das estudantes, faz-se de forma descompassada com os seus projetos profissionais. Os discentes e as discentes que indicam essa atitude costumam adotar como meios de aprendizagem vídeo-aulas, cursinhos, grupos de estudos, entre outros, enquanto negam e/ou se dizem atrapalhados pelo que veem em sala, se ausentam e fazem críticas públicas às aulas, aos seus professores e a suas professoras. Já as perspectivas críticas propriamente ditas se dividem em duas. Entre discentes que as manifestam, há quem indique não acreditar no ensino a que têm acesso e a que estão submetidos ou submetidas e tentam fazer dele algo mais dinâmico com a sua participação. Para tanto, às vezes, buscam a complementação de leituras e discussões em sala, mesmo que seja apenas para que essa atitude, criticamente, ajude a “fixar informações” e poder responder às questões de prova, ultrapassar as disciplinas e prosseguir no curso. As leituras complementares e sua apresentação em sala existem quando é possível e também permitido pela postura docente, bem como quando há tempo diante de tantos conteúdos a que estão expostos cotidianamente e que têm obrigação de dominar. Por outro lado, há aqueles e aquelas que, por acreditarem que

podem contribuir de forma mais proativa para a formação, tentam alterar o formato do ensino, provocar a adoção de posturas mais abertas por parte dos professores e das professoras e usam sua participação em sala e fora dela para apresentar pontos de vista, para contribuir com a formulação de ideias, de modo que a aprendizagem se dê nesse processo complexo de discussão, de encontro, às vezes, conflituoso de compreensões sobre como deve ser o “ensino”, do que se deve abordar, como deve ser a conduta docente no processo de ensino-aprendizagem.

É importante lembrar que, a depender das circunstâncias, como postura pedagógica do professor ou professora, interesse pela disciplina, importância do conteúdo para o seu propósito pessoal, um estudante ou uma estudante, mesmo que se apresente de forma mais crítica, pode adotar um tipo de comportamento ou outro e revezar distintas formas de agir. Em uma disciplina pode ser omissivo ou omissa, não comparecer às aulas, permanecer em casa estudando por vídeo-aulas e lendo decisões de tribunais superiores na *internet*, enquanto em outra, apesar de estar diante de um professor mais fechado ou de uma professora mais fechada ao debate, que trata de forma mais conservadora os temas da disciplina, portanto, que apresenta regras como dogmas e doutrinas sem observar a realidade, ou de um modo com o qual não concorda, entender que sua presença em sala é importante. “Vale o esforço” de estar naquele ambiente e se submeter ao modelo de aula, mesmo que sua participação seja restrita, como forma de dinamizar a aprendizagem, de contribuir para assimilar os conteúdos ou nem se dê naquela disciplina específica (não há como negar que isso também pode ser fruto da pedagogia do medo – o estudante ou a estudante pode se sentir sob ameaça em caso de falta – de que tratarei mais adiante). Ainda, pode ser que em outra disciplina um discente ou uma discente se sinta protagonista imediato ou protagonista imediata de sua construção e atue para alterar completamente o formato e os conteúdos. Assuma de forma mais efetiva sua condição de sujeito do processo pedagógico. Embora não negue os distintos papéis, docente e estudantil, se coloque, individual ou coletivamente, como construtor ou construtora de toda a formação, produza enfrentamentos de ideias, reivindique maior participação e, com esta, apresente alternativas também epistemológicas de como se concebe e de como se classifica o conhecimento, de como se compreende o ato pedagógico, de como se compreende o Direito e o “ensino jurídico”. E, nesse complexo de comportamentos, também dialogue com e/ou integre diretamente meios de participação que procurem discutir a formação profissional em Direito no seu todo, tais como Centro Acadêmico em uma gestão atenta e crítica, grupos políticos, órgãos colegiados da gestão

acadêmica, em grupos de extensão criados pelo protagonismo estudantil para a promoção de Assessoria Jurídica Popular e até mesmo se integre a movimentos e grupos políticos formados por estudantes de outros cursos na universidade, de outros cursos de Direito no Estado e nacionais para tanto.

Em consonância com este modelo ideal de docente, bem assim com a verticalidade e com o acesso à informação correta mediada pelo professor ou pela professora, que permite alcançar o sucesso profissional, há a impressão de que paira ainda a expectativa da inquestionabilidade dos conteúdos e valores transmitidos. Durante a inserção na realidade e pela interlocução com os sujeitos com quem realizo a pesquisa, pude perceber que, por parte de estudantes, se por um lado, em geral, esperam e têm necessidade de se sentir segurança quanto ao que estão aprendendo de modo que possam, no máximo, ter que complementar informações àquela base (é como se não quisessem ou não fosse confortável duvidar do que aprendem no todo, das concepções, dos paradigmas – discorda-se no varejo), por outro, quando se mostram descontentes, ainda que sob diferentes concepções críticas (como dito acima), e defendem a necessidade do “esforço pessoal”, do “autodidatismo”, parecem lamentar-se em ter que agir em busca de algo para além do que lhe é oferecido, e, no caso de alguns e algumas, para criar mecanismos capazes de ampliar a formação a partir do contato com sujeitos externos ao “ensino jurídico” e com a realidade não incorporada à formação profissional em Direito. Pois, a expectativa, dentro da noção de verticalidade e de transmissão de conteúdos, é de que o que aprendem seja verdadeiro e exato para enfrentar as necessidades profissionais (concebidas hegemonicamente como necessidades técnicas dentro de um paradigma também hegemônico de Direito, bem como superar com facilidade os obstáculos que supõem que deverão encontrar para ocupar os cargos que anseiam).

Para mim, o esforço pessoal está em primeiro lugar, porque se você não tiver uma força de vontade muito grande mesmo, principalmente aqui na universidade, você não consegue completar seu curso, porque são muitos fatores que vão te desestimular, por exemplo, são professores que faltam muitas aulas, professores que dão o conteúdo de maneira insatisfatória e vão questionar o dobro para você na prova, então o esforço pessoal para mim é primeiro lugar para você se formar aqui, com certeza. (...) Tanto para você estudar mesmo, aguentar aquilo que eu falei dos autores clássicos para que você consiga esmiuçar um conceito que poderia ser passado de uma maneira fácil, tanto para você buscar coisas além daquilo que foi exigido pelos professores. Como eu falei, às vezes você toma... algum professor passa uma questão que é dada como verdade universal, se você próprio não buscar por você, vai achar aquilo para sempre... é só aquilo que existe. Então, o esforço pessoal tanto para você aguentar os estudos, aguentar falhas de professores, você aguentar, por exemplo, seus problemas pessoais, saber conciliar seus problemas pessoais e suas coisas da universidade, então esforço para mim é toda essa conjunção de você querer saber o que você quer e por que você está na universidade. (Estudante n.º 15, do quarto semestre).

Esse empenho pessoal que eu acho importante é exatamente por não existir um método de ensino, um método de educação que faça com que você se aprofunde de forma obrigatória, esse empenho pessoal talvez seja o diferencial de alguma forma profissional no futuro. (Estudante n.º 13, do quarto semestre).

Por esta razão, percebo que, em caso de discordância quanto à metodologia e ao teor da formação no seu todo, os estudantes e as estudantes se mostram diante de um dilema gerado pela sensação de que não possuem a aprendizagem ideal ao tempo em que lhes falta amadurecimento teórico para ir de encontro ao que são levados a apreender como conhecimento jurídico: criticar os conteúdos ou assimilá-los de forma a garantir que possam atuar e obter sucesso profissional e financeiro. Eu diria que o aprendizado, mesmo que seja em alguma disciplina ou outra e, para algumas pessoas, com protagonismo de ações autodidatas de resistências também quanto à compreensão geral de Direito, quanto à perspectiva hegemônica que se apresenta na abordagem temática do curso, oscila entre esses dois lados, mantendo a pretensão de uni-los. Isto é, de obter uma formação crítica que permita uma atuação técnica, bem assim o alcance do sucesso profissional. As percepções e os distintos modos de agir dos sujeitos quanto à formação que possuem são resultado e promoção dessa síntese dialética, das contradições, conflitos e assimilações, do convívio entre as críticas (de forma e conteúdo e de conteúdo apenas) e a aceitação do que se faz metodologicamente, bem como dos paradigmas epistemológicos presentes no curso.

É o que me permite afirmar que, mesmo em relação a estudantes que mostram criticidade quanto ao conjunto do processo pedagógico, a expectativa de receber um conteúdo inquestionável, do conhecimento exato, parece estar presente. Em contrapartida, também não é possível dizer que com discentes que parecem adotar um comportamento mais passivo em relação ao “ensino jurídico” ocorra a absorção acrítica ou a apreensão pura e simples de tudo o que lhe é passado em sala, embora seja necessário ressaltar a existência de posturas que se opõem claramente à ação e ao pensamento críticos em relação ao que se aprende e se ensina. Esta oposição se dá com o pretexto de que criam impedimentos à aprendizagem, de que, quando se apresentam em sala, atrapalham o professor de dar aula, confundem o raciocínio, desfocam de forma desnecessária das temáticas, haja vista serem conhecimentos que não serão cobrados na vida profissional – de forma mais clara, não serão exigidos no Exame da OAB e nos concursos públicos a que se submeterão (Pedagogia do Resultado de que falarei adiante). Quanto aos estudantes e às estudantes em geral, é possível, em certa medida, que se dê uma assimilação inquestionável de alguns aspectos de temas específicos e/ou das linhas gerais, dos contornos, do pensamento hegemônico no “ensino” no que concerne ao que é

Direito, sua finalidade, seus instrumentos, seu lugar exclusivo de realização, qual seja, os Tribunais. Porém, pelo que observo, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo, a fala autoritária tende a ser alvo de enfrentamentos, às vezes, diretos, e de negação. Ideias constantes neste tipo de manifestação passam a ganhar mais força ao serem promovidas de forma diluída e se imiscuírem em provas cujas questões exigem a reprodução imediata de uma forma de pensar e sobre as quais se apresenta a ameaça e o medo (adiante falo das Pedagogias da Reprodução e do Medo).

A fala carismática, que gera empatia e a compreensão, ainda que, às vezes, questionável, de que os estudantes e as estudantes são protagonistas daquela forma de pensar, de que a absorvem e a reproduzem porque reafirmam o que reconhecem como correto, como melhor, parece ser mais eficaz na promoção da inquestionabilidade e na colocação do professor ou professora como centro do ensino baseado na transmissão vertical de conhecimentos. De qualquer modo, esta não parece vir sozinha. Para a assimilação de conteúdos dominantes, alia-se a empatia com certos docentes e certas docentes, com certas disciplinas e a necessidade de absorver e reproduzir determinadas ideias nas avaliações com o formato prescritivo hegemônico das aulas. Este naturaliza uma lógica binária de certo e errado, de permitido e proibido, que confunde os conteúdos com dados, com evidências, que são também expressão do que está posto, e, por conseguinte, elimina ou desprestigia o plausível, a contingência e a incerteza motivadoras da busca pelo que há por descobrir, pelo novo (é como se não houvesse algo a ser descoberto, apenas acessar o que já existe – Pedagogia da Reprodução).

É que se pode perceber quando se estabelece a relação entre fixação de conteúdos e necessidade de assimilá-los para reproduzir em provas:

Primeiro, eu tenho que ganhar nota na prova, mas também eu acho que é sempre importante você fixar o que você está aprendendo se o que você está aprendendo é realmente enriquecedor pra você. (...) é que eu acho que, quando você fixa, (...) você consegue ser um profissional melhor... (Estudante n.º 10, do segundo semestre).

Tem a perspectiva da universidade, na qual estou inserido no meu curso de Direito, que eu tenho que estudar dentro de uma lógica. Se eu não estudar dentro dessa perspectiva, eu não vou, como posso dizer, eu não vou ter notas boas pra poder passar para outra matéria. Não vou poder avançar no curso, que está dentro dessa lógica. E tem outra lógica que é a lógica pra fora desse curso. É uma lógica a qual a universidade, a qual o meu curso de Direito não proporciona, e que eu tenho que buscar, que, a meu ver, é o pra que serve realmente o Direito. A primeira é a lógica da decoreba, é a lógica tecnicista de eu decorar, a lógica de eu pensar, estudar a matéria, mas pensando no concurso, não é? E a outra lógica é a lógica de eu

aprender realmente aquilo, de eu pegar num livro, ler, tentar compreender e produzir debate a respeito daquilo. (Estudante n.º 14, do quarto período).

No que concerne à lógica binária de acordo com os diferentes perfis de professores:

Eu acho que todo mundo pega no final do dia seu livro, lê a teoria, não critica a teoria, decora a teoria e aplica na prova. No fim, todo mundo faz isso. Até mesmo eu faço isso porque os professores querem que a gente faça isso. E a única forma de sair disso é fazendo isso. Tem professores que não aceitam outro posicionamento. Tem professores que são abertos a crítica, outros não são. Então, você acaba não criando seu método de estudo, mas em tal disciplina eu estudo desse jeito porque é assim que o professor quer. Na outra eu não estudo assim, porque eu sei que eu posso ser mais aberta. Eu acho que é isso tudo. (estudante nº 05, do quarto semestre).

Neste formato prescritivo, mesmo que se reduza a imposição direta e veemente de uma forma de pensar, embora este tipo de comportamento também ocorra, apresentam-se informações como se integrassem um único caminho possível, como se não houvesse nada mais, como se os conhecimentos apresentados fossem suficientes, completos e exclusivos, isto é, representassem todo o saber daquela matéria tratada. Há uma única verdade a ser assimilada e demonstrada pelos estudantes e pelas estudantes, que devem apreendê-la sem qualquer discussão. Por isso, seu estudo deve ser de adaptação, de “absorção” do que lhe é informado. Não interessa o que pensam ou entendem ou conhecem ou a discussão que possam fazer em torno dos temas, dos artigos, das leis, ou que aprendam com profundidade determinado assunto. A complexidade do aprendizado é aquela estabelecida nos termos que apresenta o professor, portanto, o que parece importar é que saibam reproduzir o que possivelmente deverão encontrar na praxe jurídica. Isto é, que demonstrem conhecer um elemento técnico a partir da doutrina e da jurisprudência, mas sem colocá-lo tanto em questão, salvo, em alguns casos, quando essa atitude se coaduna com a forma de pensar do professor. Ainda assim, apenas do ponto de vista doutrinário, o que não necessariamente tem a ver com a compreensão filosófica, histórica e/ou de como aquela legislação se relaciona com a realidade tendo como base categorias das ciências sociais e dados concretos.

Em reforço a esse modo prescritivo, por meio das “Pedagogias do Medo”, da “Reprodução” e do “Resultado”, ademais da ação de exigir o conteúdo, se não tal como foi transmitido, mantendo as nuances, os parâmetros, de como foi repassado, dentro da mesma forma de pensar, sediado nos mesmos valores, unem-se discursos embutidos em frases como: “escutem o professor, escutem a voz da experiência”; “olhem o que eu estou dizendo, vocês

não vão se arrepender”; “prestem atenção para depois não estarem aí... – não chegam a lugar nenhum”; “que espécie de profissional você quer ser?” Por meio dessas expressões, os professores e professoras vão criando as condições para que suas ideias sejam admitidas e reproduzidas no ambiente pedagógico e profissional (de alguma maneira, pode ser uma forma de controle do futuro e impedimento de transformações no modo de realização do Direito).

O estudante ou a estudante pode ou não admitir aquilo que o docente ou a docente lhe apresenta como caminho, mas, se não o escolhe, há que ter consciência das possíveis consequências para suportá-las (a responsabilidade será sua pelos erros cometidos). Mais uma vez, apresentam-se a culpa e o medo como elementos dessa aprendizagem construída com base em um “dever-ser” que afeta o modo como se pensa o Direito e a maneira como se constrói a própria vida profissional, uma vez que “dar certo”, ser bem sucedido, ser bem sucedida, ou o contrário, tem a ver com seguir ou não esse caminho, melhor, “absorver”, propagar e incorporar ao que vai se constituindo como um modo de ser profissional os conteúdos apresentados pelo professor ou pela professora, que usa o ato pedagógico para defender e difundir valores.

Essas características prescritivas, por outro lado, imprimem às aulas uma conotação doutrinária no sentido de fazer assimilar conteúdos e uma forma de pensar como se fossem a “transmissão”, a entrega, a confiança de um saber a alguém para que o carregue consigo, pois, sendo uma sabedoria, aquilo de que se fala é verdadeiro em sua “essência”. É um pressuposto inafastável e dele deve se construir toda a cadeia lógica de raciocínio e implemento do Direito.

É o que expressam estudantes, ainda que de maneira crítica, ao dizerem:

Um grande problema que eu visualizo e que me incomoda muito é o sistema de exclusão que tanto envolve a sala de aula, como envolve a sociedade. Nós aprendemos e somos doutrinados para atuar numa estrutura que exclui a população mais desfavorecida. Doutrinar pra mim é você orientar, você dizer como aquela pessoa deve agir. É você, em vez de dar os elementos pra que ela se construa, pra que ela consiga perceber e conhecer as coisas, você já mostra como é de forma que ela tenha dificuldade de enxergar outros caminhos. Eu faço aliança entre doutrinação e a minha formação porque a minha formação é doutrinadora (Estudante n.º 2, do oitavo semestre).

(...) Não há espaço pra construção de ideias, pra o debate. E às vezes eu acho que matérias que representariam uma diferença na maneira com que o aluno encararia o Direito, na maneira com que o aluno procederia na sua vida profissional, essas oportunidades são desperdiçadas (Estudante n.º 08, do décimo semestre).

Mas, é também o que pode ser depreendido da fala de um professor:

(...) o professor está ali para ser uma ponte, eu digo sempre – “o que é (seu próprio nome) na vida do aluno dela?” – eu sou um elo de ligação entre você que está chegando ali verdinho, até que eu consiga pegar na sua mão, conseguir com você atravessar aquela ponte e levar a um grau de maturidade: “olhe, eu não sabia o que era pessoa, hoje, eu já sei o que é pessoa. Vamos ver o que eu vou fazer com ela”. Então, o papel de (seu próprio nome) é esse, é pegar na mão de quem está verdinho e levá-lo ao ponto de maturidade para que ele possa desenvolver o seu caminho pela frente. (Professor n.º 04).

Nestes termos, o Direito se reafirma como dogma e mito, independentemente da realidade. Dogma no sentido de que é a expressão idealizada da “verdade”, do “correto”, da “retidão”, que se impõe como axioma, como evidência, independentemente da realidade, das características sociais e históricas existentes; e mito porque se coloca como “conhecimento superior” proveniente de um “mundo desconhecido” que se transmite apenas por intérpretes legitimados. É certo que, diante da realidade de “simplificação”, de “esquematisação”, de “desintelectualização”, com efeito, de “tecnificação” do que se hegemoniza como Direito, a perspectiva de mito se modifica e talvez pareça estar em extinção. É uma decorrência do mercado em expansão de cursinhos, de aulas pela *internet* e de materiais disponíveis que apresentam diretamente certas vertentes de interpretação do arcabouço legal e ajudam a entender decisões de tribunais, isso cumulado à possibilidade de contato com julgamentos pela televisão, pela rede mundial de computadores, e com a legislação por diversos meios, não sendo mais necessário adquirir livros e/ou códigos.

Por essa razão, não é adequado falar propriamente em mensageiros exclusivos ou mensageiras exclusivas, determinados ou determinadas para tal objetivo. Com o acesso imediato aos textos, qualquer pessoa, mesmo que não integre o “ensino jurídico”, pode ser intérprete. Todos e todas podem conhecer a legislação, reproduzi-la, até compreender algo da técnica propagada pelo pensamento hegemônico, embora nem sempre seja possível analisar e entender questões de fundo, tomar contato com reflexões jurídicas, que passam a ser apresentadas como desnecessárias do ponto de vista do sucesso profissional.

Fortalece-se uma linha de mensagem que contribui com a “dogmatização” do Direito porque o que se propaga mais facilmente é um senso comum interpretativo, é o mais elementar que se apresenta como verdade que pode ser absorvida e replicada a partir de elementos caracterizadores específicos de cada tema, por isso, passível de “treino” para que não se percam ou se esqueçam seus componentes imediatos quando exigido. Por outro lado, ocorre uma dicotomização da perspectiva mítica do Direito. Este aparece em sala de aula, primeiro, como prática, estabelecido a partir da repetição da praxe e de um senso comum

técnico, incluindo a perspectiva de “simplificação”, de “manualização” e “esquematização”. Segundo, como pensamento ou conhecimento intelectual, às vezes, reproduzidor de um senso comum teórico, de reflexões filosóficas abstratas, de uma doutrina com análises e questionamentos da técnica e apresentação de possibilidades distintas de uso dos instrumentos legais, às vezes, mais raramente, como produto de reflexões teóricas e científicas próprias e alheias a quem apresenta os conteúdos.

Minhas aulas são normalmente expositivas. Os professores chegam, colocam o assunto no quadro ou dão uma apostila, vão seguindo o roteiro do quadro ou da apostila e vão explicando os assuntos de acordo com as teorias que eles conhecem. Alguns dizem quem não seguem nenhuma teoria, mas às vezes a gente percebe que eles seguem sim. Outros são mais sinceros e falam qual teoria seguem e mostram todos os lados do tema, mas de modo geral é assim, aulas expositivas. (Estudante n.º 04, quarto período).

Em ambos os casos, pela presença hegemônica da verticalidade no “ensino”, mesmo quando se trata de docentes que se mostram mais abertos, o professor age como se fosse mensageiro exclusivo de formulações jurídicas que, a partir de si, se universalizam e, por isso, aparecem como únicas possíveis em torno de determinados temas. Isso se dá igualmente quando se tenta atender às necessidades do “mercado do conhecimento jurídico”, adotam-se e se criam instrumentos de comunicação que ajudam a transmitir de forma direta, que permitem aos estudantes memorizar com facilidade, de forma até lúdica, os conteúdos “repassados”⁶⁸.

É preciso afirmar, porém, que, embora haja uma compreensão geral, possivelmente uma sensação, por parte dos sujeitos pedagógicos, sobretudo entre estudantes, de que o curso de Direito esteja voltado para concurso, de que as aulas são construídas com base nas exigências de concursos, não considero que, efetivamente, isso se dê na realidade pesquisada. Talvez, pelos discursos de sucesso profissional, pelo incentivo à aprovação em concursos, que se repetem em sala; pela afirmação, também frequente, de que se busca e é preciso fazer por meio da docência o que os estudantes e as estudantes anseiam e o que é melhor para eles e para elas do ponto de vista profissional, haja essa confusão de que a formação jurídica absorve em suas aulas um “formato” para concurso. Acredita-se que o apego e transmissão exclusiva da lei e a repetição de doutrinas, jurisprudências, súmulas, representa a adoção de um método que faz do curso de Direito um instrumento direto de

⁶⁸ Nunca é demais lembrar Roberto Lyra Filho quanto a essa relação entre conteúdo e forma do “ensino jurídico”. Dizia Lyra Filho, que a concepção de Direito adotada pode comprometer a pedagogia utilizada para o seu ensino. Quando o ponto de partida é equivocado, ainda que se possam estabelecer metodologias inovadoras, não será o ensino do Direito capaz de superar os “defeitos” do “objeto” (1980, p. ---)

preparação para concurso. No meu modo de ver, não é possível negar que a “filosofia do concurso”, de alguma forma influencie no fazer pedagógico, de que existe uma tensão para que se hegemonize nas práticas de ensino, porém, considero que o discurso de sucesso profissional por meio da aprovação em concursos e que, para atender aos anseios e necessidades estudantis, adota-se um formação que permita o alcance de resultados, são pretextos para os docentes e as docentes fazerem o que fazem, para justificar sua escolha de conteúdos e a promoção de aulas que estão voltadas para a legislação, a doutrina e a jurisprudência. Talvez até, acredite-se que a pedagogia ideal seja aquela adotada em vídeo-aulas, com a apresentação simplificada e lúdica de conteúdos. Mas, efetivamente, não prevalece nas aulas uma espécie de “curso das dicas” ou a preocupação em sediar as aulas na transmissão de macetes para responder a questões de concursos, apesar de as provas majoritariamente reproduzirem esse tipo de pergunta. Vez ou outra, surgem dicas, macetes, como disse acima, para alimentar a ideia de que há uma preocupação com o futuro dos estudantes e das estudantes. Não são a regra. As aulas não estão voltadas a esse propósito, salvo quando ministradas pelo que se convém chamar no curso como “mestrando” ou “mestranda” (mais comum no masculino) ou se busca como recurso na apresentação de seminários para parecer didático ou didática, buscar atenção, legitimidade de sua presença em sala perante os colegas e as colegas, obter nota e, ainda, por acreditar e atuar como se reivindicasse uma metodologia semelhante àquela que se tem em cursinhos e vídeo-aulas para concurso.

As aulas em seu formato e conteúdo, absorvem essas condições, esses discursos, mas seguem guardando semelhanças, em certa medida, com a aprendizagem adotada na formação religiosa cristã. Isto é, apesar de não serem submetidos ou submetidas cotidianamente a formalidades, clima de pregação e ritos semelhantes àqueles que parecem ser empregados na formação monasterial para o contato com textos e representações a partir da mística da fé, da invocação de forças emanadas por uma divindade a quem se deve a existência de todas as coisas, analogicamente, é como se os estudantes e as estudantes, tendo o professor como intermediário ou a professora como intermediária, fossem chamados e chamadas a acessar a textos sagrados, compreender liturgias e símbolos, para desvendar mistérios e segredos permitidos aos escolhidos e às escolhidas que, assumindo uma missão, devem se tornar mensageiros e mensageiras dessa verdade⁶⁹. Noto que no espaço pedagógico

⁶⁹ Com perspectiva religiosa, porém, recuperando a mitologia grega como símbolo das tradições que envolvem tanto o Direito como as religiões ocidentais e ajudam a criar em torno destes mitos e dogmas, há momentos no curso que dão indícios de que passar por uma Faculdade de Direito, especialmente, em uma Universidade

pesquisado, os discentes e as discentes são mais livres ou se dão mais liberdade⁷⁰ quanto à escolha das vestes e do linguajar, podem dispor de trato mais informal e são submetidos e submetidas a uma mística diversa. Arrisco em dizer que essa é uma forma de produzir tensões

Federal, que foi criada por um conjunto de homens da elite local nos anos 1950 e forma quadros para a política e os para órgãos de comando da sociedade, é integrar-se a um mundo que se pretende à parte, de compartilhamento de saberes como se eles fossem confiados a quem chega. Uma vez por semestre, ocorrem alguns eventos do curso que convergem em uma Semana de Seminários. No bojo destes, dá-se a *Panathenaia*, que, em referência às homenagens feitas à deusa grega da sabedoria e da justiça, Palas Atena, é uma espécie de ritual que soa como forma de receber e integrar, mais propriamente, acolher e mostrar como funciona o “mundo jurídico” e suas “tradições”. É uma iniciação e um convite a formar-se para assimilar e reproduzir liturgias, ritos, que, em tese, traduzem esse mundo inspirado em juristas, os quais, como seres que emanam “sabedoria e justiça”, também devem servir de exemplo para os estudantes e para as estudantes. Por outro lado, em relação aos formandos e às formandas, atua como um meio para que demonstrem o quanto foi importante a formação, do que aprenderam, de como assimilaram e acolheram a “sabedoria” que lhes foi entregue. É uma dupla-mensagem, para os ingressantes e para as ingressantes, de que vale a pena, de que devem seguir o caminho disponível sem desviar-se dele e, para os juristas e autoridades políticas presentes, de que estão maduros, maduras, preparados e preparadas para enfrentar os desafios do mundo profissional, realizar a “justiça” para o que se formaram ao longo dos últimos anos, e que precisam de sua acolhida, de seu apoio, para o exercício de sua atividade. Nesse sentido, recebem quem chega, despedem-se e demonstram gratidão pelo que lhes foi concedido. Da parte do curso, em ambos os casos, dá-se algo como a intermediação entre mundos, um interno, o mundo da formação, para o que se acolhe e se confere permissão de entrada apresentando os valores que o movimentam e que, portanto, deverão seguir; outro externo, para o qual faz a entrega, conduz a entrada e apresenta os novos profissionais e as novas profissionais como pessoas que se prepararam, que se formaram, que compreenderam e assimilaram os valores do mundo jurídico, que receberam a “sabedoria” e, agora, têm a maturidade para passar a uma nova etapa, viver suas próprias experiências e atuar com “justiça” e “lealdade”. Em todo o contexto, tanto para quem chega como para quem parte da Faculdade, é como se fosse uma reverência, um pedido de licença e, e uma demonstração de gratidão. Para calouras e calouros, uma reverência aos personagens e às personagens que pertencem àquele ambiente e ao próprio ambiente, um pedido de permissão para entrar e um agradecimento pela aceitação, pela vitória e pelo privilégio de poder aceder a esse “mundo à parte”, que é a universidade, com efeito, ao espaço do curso de Direito, por meio de que, inicia seu conhecimento das singularidades do “mundo jurídico” e se prepara para entrar nele como profissional. Da parte de quem se forma, é uma reverência e uma gratidão à universidade, mais especialmente ao curso, pelos ensinamentos, pela entrega em confiança dos saberes jurídicos e uma promessa de que os usarão com “zelo” e “lealdade”, bem como uma reverência ao mundo dos juristas, um pedido de licença para habitá-lo ao tempo que podem demonstrar gratidão por ser aceito ou aceita e, por fim, realizarem a promessa de que o respeitarão e zelarão por seus princípios e honorabilidade. Tanto que no documento distribuído na entrada da *Panathenaia*, como se houvesse uma tentativa de conscientizar o rito e seus fundamentos para todas as pessoas presentes, autoridades universitárias, políticas e jurídicas do Estado, especialmente outros e outras docentes do curso de Direito e estudantes, o momento é descrito como um festival que acontecia em Atenas, chamado de “Grande Panathenaia”. Semelhante ao festival que acontecia em Olímpia, chamado de Olimpíadas, “era apoteótica a procissão panatenaica. Havia jogos, cerimônias músico-cívico-religiosas, com a hecatombe. O grande vencedor dos festivais recebia uma ânfora cheia de galhos de oliva. Jovens eram recebidos, solenemente, na frátria.” E, segue: “a saudação AVE é usada na chegada. Ex. AVE, Maria! A saudação VALE é usada na despedida. AVETE é a forma verbal de imperativo plural. VALETO é a forma verbal de imperativo plural futuro.” Por último: “neste projeto departamental (aprovado em 04.11.2009, relator – **nome omitido**), um discente calouro oferece a saudação de chegada – momento AVETE. E um concludente a sua saudação de despedida – momento VALETO. Igualmente, presta-se homenagem de gratidão a professor emérito.” Após receber a ânfora panatenaica e uma placa de honra ao mérito conduzidas por *kanephoras* (estudantes mulheres, vestidas de branco como as gregas da antiguidade e com os pés descalços), que também acompanham a chefia do departamento ou quem o represente (nesta solenidade, o chefe não esteve e enviou o professor mais velho do departamento), a pessoa homenageada é convidada a ouvir uma *lectio magistralis* ou aula magna por meio de que são transmitidas as lições do “mestre homenageado”. Também na mesma solenidade, esteve presente a orquestra sinfônica da universidade que executou um hino em latim do Núcleo que organiza os eventos e músicas do gosto do homenageado.

⁷⁰ Isso não significa dizer que não exista alguma forma de controle moral de estudantes a partir de seu local de fala, de suas posturas políticas, como a participação no Centro Acadêmico com enfrentamentos políticos, da roupa que vestem. Adiante, falarei sobre a classificação moral de estudantes.

e relativizar a forma e os conteúdos que são diretamente veiculados por ela. Nesse caso, surge em colaboração à perspectiva mágica ainda presente no curso, uma tentativa de convencer os estudantes e as estudantes. Não há que aprender determinado conteúdo porque é devido em si, porque é correto, porque é a expressão da verdade apenas. É também apreender certa perspectiva porque aqueles conteúdos constituídos da forma como se apresentam, bem assim, a sua reprodução sem entraves, têm uma função pragmática. São necessários porque permitem ocupar espaço no mercado de trabalho, incluindo-se o sucesso profissional por meio do exercício de cargos de comando na sociedade, bem assim a estabilidade financeira – para algumas pessoas, a manutenção do padrão econômico familiar, para outras, a ascensão social.

Essa compreensão parece se dar já no início do curso:

Eu fixo porque eu tenho que ganhar nota... eu estudo e sempre busco fixar porque eu sempre busquei isso na verdade. Até por questões de prova, até por questões de cunho mais lógico... eu fixo porque aquilo vai me fazer teoricamente um profissional melhor. Tem coisas que eu busco sempre fixar muito, no sentido de decorar mesmo. Seria até hipócrita dizer: ‘eu não vou decorar nada, vou ser um cara totalmente reflexivo, que tenta buscar um Direito diferente... seria interessante que fosse assim, mas seria complicado se somente fosse assim porque eu vejo no Direito algo que faz pra minha subsistência. Eu quero ganhar dinheiro com o Direito. Seria hipócrita dizer que eu faço isso só porque gosto. Eu tenho que decorar essas coisas porque o mercado pede alguém que tenha isto na ponta da língua. Algo que, em certa parte, não é bem legal. Mas, é assim que acontece. (Estudante n.º 10, do segundo semestre).

Por meio do “ensino” nestas condições, embora este não seja voltado para o concurso público, propaga-se uma espécie de “teologia da prosperidade”⁷¹ em que, grosso modo, a divindade é substituída pelo estado, as escrituras pelas leis, os sacerdotes e suas igrejas pelos juízes e seus tribunais. De modo dominante nesta “teologia”, para “se aproximar de deus” (estado), há que se prestar um concurso público, podendo se tornar um auxiliar, uma auxiliar ou um próprio “mensageiro” ou uma própria mensageira e intérprete determinante de como se entendem e se devem entender as “escrituras” (leis) do estado (deus).

De volta ao conteúdo propriamente dito, abstratamente, a partir das palavras e expressões significativas utilizadas pelos estudantes e pelas estudantes, é possível compreender que, em síntese, as aulas se nutrem de dogmatismo e de uma perspectiva prescritiva, que é também doutrinária, e, para tanto, especialmente as aulas de disciplinas no eixo profissionalizante da matriz curricular, parecem se concentrar na leitura e transmissão da legislação, das compreensões da doutrina e da jurisprudência dominantes em torno de

⁷¹ Seria interessante entender como a “teologia da prosperidade” se propaga no “ensino jurídico”, porém este não é o foco do presente estudo e poderia se tornar ponto de partida para outra pesquisa.

certos temas jurídicos. Digo aparentemente, porque, embora a didática dominante⁷² esteja concentrada de forma quase exclusiva nestas ferramentas (legislação, doutrina e jurisprudência), o estranhamento do mais evidente, a análise nas entrelinhas do que se mostra nas aulas, me permite afirmar que, em concreto, o mais importante no processo de ensino-aprendizagem é a moral, são os valores que vão sendo divulgadas por meio do “ensino” juntamente com um modo de fazer jurídico que parece se naturalizar, que é apresentado como devido porque expressão de uma praxe concreta adotada no “mundo profissional”.

O uso da legislação, da doutrina e da jurisprudência aliada a “casos concretos”, para tratar certos temas, quase sempre, são um mecanismo para parecer neutro, para indicar um trato técnico de determinado assunto ou, como no linguajar disposto no ambiente acadêmico e por profissionais de Direito, de um instituto jurídico⁷³, quando, de fato, com suporte na forma prescritiva e no dogmatismo, são utilizados como meio para divulgar ideias, criar nos estudantes e nas estudantes uma forma de pensar sobre o Direito e estabelecer controle sobre como pensam e como podem agir profissionalmente no futuro. Nisso reside a forma metodológica compreendida pelas palavras “repassar”, “transmitir”, mas também nos verbos consequentes, “absorver”, “fixar”, “memorizar”, “decorar”, que se repetem nas falas dos sujeitos e indicam estarem definidas hegemonicamente as aulas como instrumento de divulgação, por conseguinte, de contato discente com ideias e valores dominantes, sem que haja espaço para a descoberta, para a criação de novas formas de pensar, salvo em reforço do que já existe e se hegemoniza dentro dos paradigmas epistemológicos admitidos. Nesse sentido, a perspectiva dogmática é captada pelo modo prescritiva e se torna apenas uma perspectiva, um discurso ou um pretexto, talvez, um recurso de linguagem para anular a argumentação, a necessidade de apontar como se forma, como se constroem as distintas

⁷² Entre os estudantes, domina a visão de que um professor é didático quando lê o código, apresenta a jurisprudência, mais do que a doutrina, e dá casos práticos. Era comum, durante o período de inserção no cotidiano, ouvir críticas a certos professores ao tempo em que se apresentava a comparação destes com outros docentes a partir dessa perspectiva de didática, que, na minha interpretação, mais aparece como tal por colocar os estudantes em contato com uma forma de estudo que se aproxima do formato ideal para os concursos públicos, embora, como já disse, não considere o ensino voltado para esta perspectiva, não mais que no discurso ou no pretexto.

⁷³ Um instituto jurídico pode ser caracterizado como um assunto específico, um tema de Direito, gerado a partir de situações que se introjetam, se reproduzem socialmente e, a partir de seus usos, costumes, tradições, vão se definindo, ganhando contornos, requisitos, estabelecendo obrigações e responsabilidades. Uma vez reconhecidos em lei ou criados ficcionalmente para suprir demandas específicas provocadas por situações novas ou novas formas de analisar formulações jurídicas já existentes, esses temas ou assuntos são absorvidos como instrumentos ou conformações técnicas que possuem regras próprias e podem ser analisados e realizados isoladamente ou a partir de suas interações com outros temas ou mecanismos técnicos também institucionalizados social e legalmente. Exemplos de institutos jurídicos são o casamento, o contrato como um todo e suas espécies, a posse, a licitação, a prisão preventiva, o mandado de segurança, a *habeas corpus*, a ação civil pública, a ação popular.

compreensões de um mesmo tema, o que pode estar imiscuído em certos conteúdos, quais as suas relações com a realidade social, e impor como correta, como única construção cognitiva possível, a forma de pensar do professor ou da professora. Algo que é porque é sem mais explicações.

Não à toa, docentes mostram contradição quando apresentam os conteúdos propostos para suas disciplinas em sala de aula. Se por um lado, há aqueles e aquelas que, embora sintam necessidade de cumprir a ementa, atuam de forma crítica indicando as incoerências, os limites constituídos e/ou, em certa medida, indicam constrangimento em tratar de determinados temas sob o ponto de vista hegemônico, podendo ou não se manter no campo da análise abstrata, há outros e outras que, de par com a concepção dominante, demonstram acreditar, dizem defender de forma intransigente e até apaixonada a lei, mesmo “lutar pelo Direito”, que apontam incongruências entre o que afirmam abstratamente como verdadeiro e como agem no seu cotidiano profissional externo ao ambiente acadêmico, até mesmo indicando, na percepção estudantil “descrédito”.

(...) Tem uns [professores] que eu acho que o Direito é muito metódico e muito encadernável, que você pode botar uma apostila ou que você pode botar num quadro e ele fica ali. Eu fico pensando até se eles acham que isso realmente é suficiente para um aluno ser estudante de Direito. Eles contam as histórias deles porque às vezes isso torna uma contradição, porque quando eles estão lá nos esqueminhas deles, eles parecem pessoas tão metódicas. Não é nem simples, são simplistas mesmo... e, quando contam as histórias, sempre parece algo tão prático, tão diferente do que eles falam, tão cheio de jeitinhos assim. Pra mim, os professores são bem metódicos, esquemistas na hora de ensinar e bem contraditórios na hora de falar sobre as causas deles, o jeito deles de entender a sociedade. Muito diferente dos princípios que eles pregam na sala de aula. Isso pra mim, às vezes, me deixa mal. Às vezes, eu fico com raiva do professor pelos casos que eles contam e isso me faz até nem gostar tanto da matéria. Eu acho eles contraditórios. Ainda quero entender, mas enfim. (Estudante n.º 04, do quarto semestre).

O primeiro grande problema entre o que aprendemos e iremos aplicar é que os próprios professores, quando transmitem certo conhecimento, transmitem um descrédito. Eles enunciam aquele Direito conforme a lei dispõe, mas automaticamente já dizem “isso aqui é uma ficção”, então nós somos a todo momento, dentro da sala de aula, separados da realidade... entre a realidade e a teoria. A teoria e prática estão realmente bastante afastadas e não se toma uma postura pra mostrar como realmente concretizar aquele Direito e como é que a gente vê na vida real quais os mecanismos utilizar diante daquela situação. (Estudante n.º 02, do oitavo semestre)

Apesar do que afirma o estudante n.º 02, essa atitude não me parece apenas uma forma de indicar a separação entre a teoria e a prática no curso de Direito, com efeito, nas aulas. Pelo que noto das falas e do cotidiano, esta existe. Como dito acima, predomina um formato metodológico de aulas abstrato, descolado da realidade, sem embasamento em dados

concretos e que, no máximo, invoca a realidade dos tribunais. Contudo, o mais importante é que, de fato, do ponto de vista hegemônico, esta atitude não é uma contradição como percebem alguns dos interlocutores e algumas interlocutoras. No conjunto de elementos que compõem as percepções dos sujeitos, esse paradoxo na forma de agir se revela como construção de um exemplo pedagógico. De forma abstrata, este recurso se constituiria como uma forma de ensinar mostrando, pela ação desempenhada, como adequar o Direito às necessidades que emergem no decorrer da praxe. Concretamente, no entanto, o que se aponta como mais plausível a partir da inserção no cotidiano, é que, com esse mecanismo, os professores e professoras apresentam receitas de como driblar ou utilizar as mesmas leis que colocam como dogmas em favor dos interesses que defendem. Há uma ancoragem na lei, na doutrina e na jurisprudência, que, na visão compartilhada dos sujeitos, precisam estar presentes como elementos fundamentais da formação jurídica (uma obrigação do professor ou professora apresentá-las), porém, a forma como se dá a escolha dos referentes doutrinários e jurisprudenciais, juntamente com os chamados “exemplos práticos” que os acompanham e o modo como tudo isso é exposto e se relaciona entre si nas interpretações em sala, dão a impressão de que têm como objetivo propagar uma forma de pensar de elite, bem como controlar os pressupostos do pensamento e a maneira como os discentes e as discentes podem vir a atuar profissionalmente no futuro. Em outras palavras, no contexto pesquisado, a atitude percebida como discrepante entre a defesa abstrata da lei e o modo como os professores e professoras agem na praxe jurídica, diante de dispositivos legais referentes a certos temas, indica uma maneira de ensinar, nas entrelinhas, como os estudantes e as estudantes podem usar o Direito em favor de seus interesses pessoais e de classe, de acordo com os propósitos dominantes na sociedade. Nesse sentido, a aula dá indicações de funcionar como um treinamento para atuar pela via do “jeitinho”, das relações privadas, das práticas de favorecimento muitas vezes, de modo que se sobreponham os valores que defendem sobre outros, às vezes, até mesmo pertencentes à mesma matriz de pensamento dominante com discordância apenas quanto aos detalhes. Em meio a uma suposta técnica e/ou tentativa de dar concretude à lei, vão-se propagando e naturalizando os valores, a moral dominante, e os jogos de interesses existentes na condução política da sociedade, bem assim, uma vez que o pretexto dominante é o concurso público, preparam-se os estudantes e as estudantes para assumirem no futuro lugares na burocracia do estado, incluindo-se postos de comando, e para que na sua atividade profissional possam defender, reafirmar ou, ao menos, não afetar o poder e a hegemonia das elites. Ainda, se não for um representante seu ou uma representante sua, as

aulas com esses recursos permitem que venham a aderir, a incorporar, a assimilar como natural seus valores e se integrar no controle da sociedade e na realização de propósitos políticos e econômicos, podendo, em algumas circunstâncias, por meio de sua ascensão social (que um curso com essa perspectiva outorgaria), usufruir dos benefícios de que as elites dispõem. Pois, o que está posto na aparente incoerência entre discurso e prática é a relação entre o Direito e o poder político e econômico, bem assim a formação jurídica com vistas a manter a hegemonia das classes dominantes.

Essa ação de transmitir valores por meio da aula, dá-se ainda com pretexto de terem que cumprir a ementa no tempo indicado para o semestre letivo. Pois, ter que respeitar os conteúdos pré-determinados dentro do calendário previsto seria um dos mecanismos de justificação para o que faz, mais ainda, uma forma de evitar que as discussões ou mesmo que as aulas saiam do prumo traçado pelo professor ou professora. Esse pretexto é utilizado de forma corriqueira tanto por docentes que, apesar de se mostrarem mais abertos e abertas, dizem-se presos e presas em não poderem inovar por causa dos conteúdos previamente definidos e do tempo previsto para realizar o seu trabalho na disciplina, bem como por professores e professoras que parecem querer impedir discussões e fugir de temas e abordagens para manter os valores e ideias que consideram pertinentes e necessários com o que desejam defender por meio de sua disciplina. De qualquer maneira, em ambos os casos, a ementa e o calendário garantem a reprodução dos parâmetros definidos por uma praxe e um senso comum dominante para o “ensino” de certos assuntos, bem assim o conforto epistemológico docente, sobretudo daqueles e daquelas condizentes com as concepções repicadas por meio do Projeto Político-Pedagógico, que não precisam buscar, reconstruir, criar, que não se abrem ao desafio possível em caso de discussões mais abrangentes e problematizadoras. Bastaria repetir os conteúdos estabelecidos e, talvez, com que já trabalha.

Como afirma uma estudante sobre a dinâmica de suas aulas: “(...) são aulas mais expositivas mesmo. Até por conta do calendário, os professores planejam as aulas e não abrem um espaço muito grande pra discussão. É mais pra falar sobre o que tinham planejado e ‘vocês têm alguma dúvida sobre o assunto? Não? Então, tudo bem...’”. Nesse aspecto, as aulas expositivas são uma maneira de controle temático para promover o controle epistemológico e ação profissional futura.

Para compreender essas afirmações, é preciso resgatar uma parte do que afirma o estudante n.º 02 em outro trecho transcrito acima, ao falar do processo de doutrinação. Segundo ele, a aprendizagem que possui é uma forma de doutrina para atuar dentro de uma

estrutura que exclui uma parcela da população. Neste caso, recuperando os termos empregados do estudante e comparando com as observações durante a inserção no cotidiano pedagógico do “ensino jurídico” e nos diálogos informais com os sujeitos da Faculdade em que realizo a pesquisa, o que parece ocorrer é uma formação, não para atuar contra a desigualdade, para alterar as estruturas de poder estabelecidas, para que os estudantes e as estudantes assumam uma relação entre a formação em Direito e a defesa de direitos de pessoas inseridas em processos históricos de exclusão e opressão. Ao contrário, o “ensino” cria meios de adaptação ou, ainda como afirma o estudante n.º 02, promove mecanismos para que os discentes e as discentes devam assumir uma única forma de pensar e não sejam capazes de enxergar outras possibilidades de atuação e de elaboração cognitiva, com efeito, assimilem a desigualdade, possam conviver com ela, naturalizá-la, talvez, ser-lhe indiferente com a sua prática e, quando demonstram preocupação com a justiça⁷⁴, tragam-na como elemento de discurso ou a desnaturem ao tratá-la em casos individuais, de forma assistencialista, salvacionista, a partir dos anseios das classes dominantes, cujos valores parecem ser naturais porque hegemônicos na sociedade. Assim, há uma tendência que essas circunstâncias se constituam em uma utopia que se restringe ao cumprimento da lei. Ainda mais em um contexto de aparente busca do “absoluto”, da “essência das coisas”, da “pureza” expressada nas “verdades objetivas” de uma ordem que parece natural e neutra, em que a lei é tomada como materialização da vontade transformadora (SOUSA SANTOS, 2001), a realidade parece desaparecer e os sujeitos pedagógicos ficam alheios à concretude da vida. Há uma tendência a que a crítica se reduza, bem assim a possibilidade de atuação do “ensino jurídico” como um instrumento contra a opressão e a exploração existentes na sociedade. O processo pedagógico, nesse sentido, coloca-se de passo com o condicionamento da forma de pensar e de agir (WARAT, 2004, p. 366), contribuindo para um senso comum teórico, mas também para a reprodução de um senso comum prático.

Essas análises coincidem com o que afirma Luis Alberto Warat sobre os processos educacionais em geral:

3. La acción pedagógica institucionalizada está siempre en función de un proyecto de sociedade, cumple un importante papel de control social al contribuir a la perpetuación, reproducción y pasiva aceptación de aquellos valores que operativizan y preservan las formas de acción existentes. Nunca, por tanto, es una acción neutra, deja de estar valorativamente comprometida.

⁷⁴ Os estudantes e as estudantes acreditam que sua atividade profissional será junto ao Judiciário e a única forma que possuem de atuar para a justiça é por meio dos “casos concretos”, individuais, e que sua solução justa se dá a partir da lei.

...

La educación predominante es siempre lo que corresponde de manera mediata a los intereses, valores y objetivos de los grupos o clases dominantes. La acción pedagógica puede así ser pensada como una violencia significativa que convierte arbitrariamente a los hombres en receptores ingenuos de visiones ajenas. La función última de la educación, a través de esa violencia significativa es la de legitimar la estructura de las relaciones sociales predominantes. La naturaleza epistémica del proceso educacional es por tanto la de un poder arbitrario. Mas esa naturaleza arbitraria, esa violencia significativa, debe ser forzosamente encubierta para tornarse positivamente persuasiva. De ahí que el acto de transmisión educativa necessita vestirse siempre de un aire de objetividad, neutralidad y universalidad; necessita contar siempre con el respaldo de una falacia de autoridad en la transmisión de sus contenidos. Necesita tener estudiantes entrenados en la recepción passiva de la información. Sus instituciones deben ser así más agencias transmissoras de información, que centros formadores de personalidades com pensamiento autónomo (WARAT, 2004, p. 367).

Ainda que, contraditoriamente, no primeiro parágrafo demonstre taxatividade e aponte desconsiderar a permanência no mesmo ambiente pedagógico de um enfrentamento entre hegemonia e contra-hegemonia, de repetição e de resistências, conforme posso perceber no cotidiano de ensino analisado, por estas palavras, Warat abre espaço para perceber como essas características se transferem dos modelos pedagógicos dominantes para o “ensino jurídico” hegemônico. Ou seja, para observar que a formação em Direito, à semelhança do que ocorre na educação em geral, predomina como espaço de transmissão de valores de acordo com os interesses das classes dominantes em manter o poder econômico e político, ainda que mantenha o pretexto da neutralidade e se foque, sobretudo, na lei e em seus derivados (doutrina e jurisprudência).

Se, como afirma Marilena Chauí (2003, p. 67), é um equívoco falar da universidade como uma instituição externa à sociedade, uma vez que no seu interior se expressam a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, com as suas contradições, seus conflitos, não seria diferente com o curso de Direito, que parece estar vinculado diretamente à produção e reprodução de poder político e econômico. Neste caso, como dito acima, o “ensino jurídico” é o reflexo de como a dominação se reproduz nas relações sociais, cria e sustenta as desigualdades, ao tempo em que é a síntese dialética dos valores que se hegemonizam e daqueles que produzem enfrentamento às formas como se manifesta o senso comum.

A dinâmica das aulas quanto à forma e ao conteúdo, bem assim, no sentido de serem mais ou menos “maçantes” no “processo de transmissão”, dá indicações de que tem a ver com a pretensão do professor ou professora de transmitir valores de acordo com o fundamento que adota para o Direito, para a finalidade que este possui na sociedade, para o “ensino jurídico” e para os fins que lhe atribui. É verdade que nem sempre uma postura crítica

está mais relacionada a uma aula com dinamismo ou o contrário, que uma postura conservadora se vincula a aulas mais “monótonas”. Tenho a impressão, a partir da convivência cotidiana em sala com os sujeitos do processo pedagógico, que a dinamicidade depende de como o professor ou professora se vê na formação. De qualquer modo, identifico uma tendência entre docentes que se dizem ou dão indicação de estarem mais ligados ou mais ligadas à defesa da ordem, de tradições, de “liturgias seculares” adotadas no curso de Direito, de, quando querem apresentar e/ou impor seus pontos de vista e valores, justificar a adoção da lei como seu principal instrumento pedagógico porque é importante para o concurso público, também reafirmado em suas falas como anseio da maior parte dos estudantes e das estudantes, por ter uma preocupação com o futuro e com o “melhor” para os discentes e as discentes em sua vida profissional. Por essa razão, fala mais, transmite mais, tem uma aula mais voltada para o código e exige maior atenção aos detalhes do conteúdo, memorização, é menos dinâmico, mais expositivo. Entre os professores e professoras de pensamento tido como mais conservador, há quem tenha aulas mais dinâmicas, mesmo sendo voltadas para e tenham como ferramenta primordial a legislação. Fazem isso demonstrando “paixão pelo Direito”, pelo trabalho que desenvolvem externamente à Faculdade e, ocasionalmente, pelo magistério, pelo gosto de conhecer a lei e de fazer interpretações inteligentes dela.

Direito é uma realização, é uma realização para mim enquanto ser humano, para mim enquanto pessoa, para mim enquanto profissional e para mim enquanto, tudo! Direito para mim é realização, é vida. Minha vida é toda pautada nele. Eu vivo por ele, eu vivo com ele, eu dependo dele para tudo. (...) é a minha motivação de acordar todos os dias, o diário da minha vida, é o ter propósito de crescer cada vez mais, é essa beleza que o direito me oferece de ser alterada a cada dia, que me faz buscar cada vez mais conhecimento, informação, inquietude. Eu acho que o Direito tem muito a ver com a minha personalidade. O Direito é inquieto, o Direito não veio para estar estático, ele veio para ficar comigo, ficar com o ser humano, ou seja, o que é ficar com alguém? É estar com esse alguém, acompanhando ao longo do tempo. E, em relação a esse acompanhamento, a gente cresce, a gente envelhece, a gente muda, a gente melhora. (Professor n.º 04).

Quando o fundamento é crítico (de distintas formas da crítica nem sempre capaz de alterar a ordem), a aula se mostra mais recheada de elementos para mostrar outra forma de pensar e tende a ser menos “cansativa”. Salvo quando se entende que não há motivos para convencer. O docente ou a docente acha que provoca a curiosidade ao não falar muito, apenas dar indicações de como pensa e incitar os estudantes e as estudantes a buscarem entender porque pensa e age de tal modo. Talvez, seja uma tentativa de convencer ao não tentar convencer. Em outros casos, põem-se argumentos, provocações, para convencer os estudantes e as estudantes a enfrentarem o óbvio, o senso comum teórico e o senso comum social, que

também se reproduzem no curso, ainda mais quando as reflexões dão lugar aos conteúdos “simplificados”, “esquemáticos”, ao estudo por sinopses e manuais. Porém, em algumas dessas aulas de perfil crítico o que vejo é o silêncio (em sua aula, uma professora considerada pelos estudantes e pelas estudantes como crítica chega a denominar o silêncio discente como a “hora da psicanálise”, como momento em que estão pensando e refazendo suas ideias⁷⁵), juntamente com a confusão gerada pela dificuldade de construir uma compreensão em meio a tantas ideias discrepantes quanto aos seus fundamentos (há docentes de perfil considerado crítico que têm a norma como seu pressuposto, incentivam a humanização de seus conteúdos por meio da interpretação, mas não estimulam a compreender o porquê da norma e mesmo se esta encerra mesmo o Direito), mas também pelo formato de aula. Este é o mesmo quase sempre, a aula expositiva. A diferença mais evidente parece ser que o professor ou professora que indica ou afirma atuar pela ordem não precisa trazer tantos elementos em sua fala para convencer os estudantes e as estudantes a pensarem como ele ou ela. Afirma o paradigma dominante e passa a ser natural a reprodução dessa forma de pensar. Enquanto isso, o docente ou a docente que se mostram pela crítica parecem querer apontar outras possibilidades de pensamento, outras chaves argumentativas, incluindo-se aquelas que podem colocar em risco os fundamentos e a lógica cognitiva hegemônicos.

É nesse contexto que são mais comuns as aulas monótonas, abstratas, que não tratam do cotidiano (apesar de ter como suporte metodológico a disposição de casos práticos); a defesa da propriedade privada, a reafirmação e a naturalização da ordem posta com críticas pontuais ao governo, sobretudo aos programas sociais⁷⁶; o incentivo à ocupação e uso de cargos de comando para fazer “justiça”⁷⁷ e a busca por um padrão econômico que permita o

⁷⁵ Talvez, até seja esse um momento em que os estudantes e as estudantes, durante uma aula que incentiva a pensar sobre o que parece natural, permaneçam em silêncio porque estão pensando, mas, de minha parte, tendo a acreditar que, se não falam, têm dificuldades de elaborar a crítica, podem perder parte dela e será mais fácil que reproduzam ideias sem uma compreensão plena, sem entender os elementos e condições a partir dos quais se constitui a crítica. Acabam por dar-se a fazer uma crítica aos pedaços porque não problematizam o que lhe foi dito ou o que passam a pensar. Apenas ouviram e assimilaram, no todo ou em parte, o pensamento que se colocou como diferente.

⁷⁶ As críticas ao governo federal se hegemonizam nesse momento pelo fato de ser comandado pelo Partido dos Trabalhadores e por seus programas sociais. Há quem utilize a pauta da corrupção para realizar um julgamento moral do governo, bem assim expandir concepções morais que procuram favorecer a forma de comando que sempre esteve presente na sociedade por meio das classes dominantes. Por exemplo, para defender maior controle sobre os movimentos sociais, sobre manifestações que procuraram alterar de fato enfrentar as ideias hegemônicas na sociedade; maior policiamento nas ruas para defender o “cidadão de bem” e para retirar de circulação os “bandidos”. Em alguns casos, há uma defesa de aumento de penas, da redução da maioria penal e mesmo da pena de morte.

⁷⁷ A concepção de justiça aqui varia entre a justiça de acordo com os interesses privados e do que se torna natural em termos de valores sociais e da racionalidade predominante (individualista, segregacionista, negadora de saberes e formas de pensar que estejam preocupadas em eliminar as opressões e explorações sociais, bem como

consumo e a propagação de modos de vida baseados na demonstração de sinais de riqueza e de poder, usando para tanto exemplos que estão relacionados a condições de existência e formas de vida de pessoas que têm bens e que consideram natural a proteção destes como elemento central do Direito. De fato, às vezes, esses exemplos aparecem de forma mais agressiva e é notado mesmo por estudantes com perfil situado dentro da hegemonia.

Durante a vivência com o cotidiano pedagógico presencio uma conversa entre estudantes em que um dos integrantes relata a forma como uma professora trata de um tema de sua matéria:

Ela começa a aula perguntando se as pessoas usam cartão de crédito e pede para que coloquem em cima da mesa. Quando as pessoas colocaram, ela disse: “Caixa... [o estudante imita os gestos faciais da professora para indicar que agiu com desdém] você é pobre. Bradesco!... [o estudante reproduz os gestos faciais da professora para indicar que agiu com surpresa positiva e interesse] seu pai é o que?” (Estudante do sexto semestre em conversa durante a prática jurídica).

Entendo que falar de temas dessa forma hegemônica tende a criar mecanismos para evitar que as ideias dominantes transmitidas por meio do ensino sejam postas em discussão, que se coloquem para análise, questionamento e abram espaço para a descoberta; que o novo construa e sedimente formas de pensar distintas e, com elas, os propósitos de elite hoje estabelecidos nas aulas para colocação do curso a favor de suas pretensões de seguir ocupando espaços de comando e manter o padrão econômico que também contribui para a manutenção de seu poder político (“Pedagogia do Silenciamento”). Pois, o ensino da lei, com auxílio do discurso ou da postura dogmática, dá a impressão de que se está diante do ensino de leis naturais, de leis como aquelas identificadas pelas ciências naturais, das quais não é possível, em tese, se desvencilhar, somente adaptar-se e adotar a legislação traduzida em fórmula por meio da qual se podem supostamente calcular as nuances das relações humanas, salvo em nome de alguns valores que vão se transmitindo de forma sutil e/ou evidente (apesar do dogmatismo). Porém, como disse acima, para que prevaleçam, faz-se o que se quer com a lei (TELLES, 2001; HOLANDA, 2009; ADORNO, 1988), criam-se interpretações ao sabor dos valores que se quer transmitir e perpetuar, sobretudo aquela forma de pensar que se hegemoniza e a favor de quem mantém o comando da sociedade.

No período de inserção no cotidiano, presenciei na lanchonete uma conversa entre duas estudantes e um estudante em que relatavam as falas de um professor que também é promotor de justiça. Segundo as discentes e o discente, este não perdia tempo em falar mal

afirmar os sujeitos negados da história) e vingança contra aquelas pessoas que se colocam de alguma forma em confronto com a ordem vigente.

das mulheres em sala de aula. O estudante, no entanto, embora faça coro com as colegas ao denominar o professor como “revoltado”, discorda do fato de ser “sempre”. Não sei se por ser homem e não ter a mesma sensibilidade que as estudantes para entender o grau de ofensividade de certas expressões ou se, de fato, há falas esporádicas em relação às mulheres, embora elas, de fato, existam. O certo é que todas as pessoas presentes concordaram que o professor faz afirmações que podem ser identificadas como questionáveis em relação às mulheres e em relação a outros temas, como “movimentos sociais” e políticas públicas. Transcrevo abaixo diálogo. Porém, diferente de como venho identificando os estudantes e as estudantes com quem mantive diálogos à profundidade, neste caso, como em outros que retratam diálogos em sala ou se dão fora do contexto de diálogos à profundidade, vou apenas identificar as pessoas por letras ou identificá-las como estudantes. Neste caso específico, com letras e, para ficar claro quem é o estudante do sexo masculino, vou denominá-lo de estudante H. As demais participantes serão a estudante A e a estudante B:

Estudante H: - Ele disse uma vez em sala que a esposa faz a mesma coisa que a empregada doméstica.

Estudante A: - Foi isso...

Estudante H: - E quando perguntaram se era tudo mesmo ele respondeu: “quase tudo” – e riu.

Estudante A: - Outra vez, ele disse: “o bandido é o pedreiro, é o vendedor de cachorro quente...”.

Estudante H: - Não, ele não quis dizer assim. Eu lembro quando ele falou isso. Ele falou assim: “Não, vocês acham que bandido é esse cara que você acha mal-encarado hoje em dia, é esse cara que anda parecendo isso que o povo chama de ‘mala’? Não, bandido, às vezes, tá disfarçado no meio de vocês. É o vendedor de cachorro quente, é o limpador de... de... de... é o limpador, é o faxineiro”. Ele falou assim!

Estudante A: - Mas, ele falou. O bandido era o pedreiro, era o cara que vendia sanduíche...

Estudante H: - Então, mas ele não quis dizer que era todo mundo. Ele quis dizer assim que tá no meio, que tá meio disfarçado, entendeu?

Estudante A: - Ele não fala do promotor e do juiz...

Estudante B: - Em outra aula, ele chegou e disse que era coisa de aluno, porque bandido era bandido porque queria. Que iria levar todo mundo pra assistir um júri com ele pra ver que bandido era bandido porque queria. A ilusão de aluno era dizer que bandido era bandido pelas circunstâncias. Mas, bandido era bandido porque quer e a gente ia ver isso mesmo.

Estudante A: - Além da discussão do Centro Acadêmico, aquela coisa muito simpática dele...

Estudante H: - Discussão do Centro Acadêmico?

Estudante B: - O povo do Centro Acadêmico foi tentar discutir e ele diz que era imaginação, que queria fatos concretos. Não queria só fascínio.

Estudante A: - A gente faz passada em sala pra divulgar a campanha do Centro Acadêmico, que era chapa única, aí, ele disse que tinha que parar de se preocupar com a Síria, que... porque tinha uma placa: ‘contra a criminalização dos movimentos sociais’... ele disse queria era saber do banheiro do departamento, do retroprojeto, dessas coisas... que era pra gente parar de se preocupar...

Estudante H: - Isso aí também... tem que se preocupar com tudo.

Estudante B: - Não..., também! Mas, eu achei muito desrespeitoso ele não deixar nem escutar. Aí, os estudantes tentando explicar, ter um diálogo, e ele só cortava. Dizia: 'Não, não quero discutir não' – não sei o que...

Por meio deste diálogo, podem-se observar alguns elementos. O primeiro deles, a desvalorização da mulher usando para tanto o trato pejorativo do trabalho doméstico. Em segundo lugar, a construção de um imaginário do medo, da desconfiança, além do reforço ao preconceito contra o trabalho, o trabalhador e a trabalhadora manual, já observado no primeiro momento da conversa, além de uma tentativa de classificação moral das pessoas a partir de sua condição social e de classe (“Pedagogia do Silenciamento”). Juntamente com os dois primeiros, que não apenas indicam como pensa o professor, mas como faz a defesa de seus valores, percebo uma tentativa de desestimular a ação política, a organização estudantil por meio do Centro Acadêmico, bem como a inserção atual e futura das pessoas em processos de alteração da realidade quanto aos Direitos Humanos, às explorações e opressões sociais. Além disso, ao tentar impor sem dar espaço para escutar estudantes que compõem uma chapa para o Centro Acadêmico, parece indicar que a atuação deve se reduzir a uma ação pragmática, preocupada, portanto, com problemas do cotidiano descolando-os de suas condições totais, de um projeto emancipatório de sociedade. Até porque os docentes e as docentes parecem temer a mobilização estudantil no curso. Presenciei dois desses momentos em que, além de terem sido expostos em seus valores, na sua forma de pensar, em como conduzem as decisões quanto ao ensino, foram obrigados a recuar de seus posicionamentos iniciais e admitir a reivindicação dos estudantes e das estudantes⁷⁸.

⁷⁸ O primeiro deles se deu quanto ao processo de redistribuição de uma professora que havia estudado sua graduação em Direito na universidade que sedia a pesquisa durante a década de 1990 e o segundo quando da exposição de um membro discente que buscava a alteração da ata para que fosse registrado um acordo entre a representação estudantil e a chefia do departamento para a solução de um caso de aproveitamento de disciplinas de estudante que vinha de uma universidade privada. Quanto ao primeiro exemplo, os estudantes e as estudantes defendiam a redistribuição, tendo em vista o currículo que anunciava para a professora um perfil de pesquisadora, com experiência em pesquisa empírica, também uma atuação com movimentos sociais e outros grupos organizados da sociedade. Entre os docentes e as docentes havia uma divisão que anunciavam também os valores que cada um defendia. Os estudantes e as estudantes iniciaram um processo de mobilização que envolveu passagens em salas, participação em reuniões departamentais com oficinas de produção de cartazes em seus momentos anteriores, realização de assembleias e reuniões com colegas, leitura e análise do processo administrativo com auxílio de ex-colegas de Centro Acadêmico que desempenham trabalhos na advocacia. Durante cerca de quatro meses, ocorreram confrontos diretos e indiretos, exposição de professores e professoras, até que a ação estudantil obteve sucesso. No segundo caso, ao se deparar com o pedido de um representante discente para alteração da ata, bem como para que corrigisse o que havia sido informado à estudante interessada no aproveitamento de disciplinas, de que a representação estudantil estava tentando prejudicar a colega, a chefia do departamento de Direito começa a fazer ameaças de representar administrativamente e de processá-lo criminalmente por crimes contra a honra. De novo, os estudantes e as estudantes se mobilizaram, passaram em salas, apresentaram os fatos para os colegas e para as colegas e a chefia foi obrigada a reconhecer que podia estar equivocada na condução de todo o procedimento. Como me afirmam alguns professores e professoras, há tantas ilegalidades que vão sendo cometidas pelo departamento ao longo de anos, seja na promoção de concursos seja no cotidiano, que, quando os discentes e as discentes se mobilizam, causam muitos “transtornos”. Há docentes

Em outra disciplina, o professor, enquanto ministra os conteúdos constrói o seguinte diálogo com os estudantes e as estudantes:

Professor: - Fulano comprou uma televisão bonita. Qual é a televisão bonita de hoje?

Estudantes: - LED!

Professor: - Isso, LED! Comprou a televisão bonita pra ver a copa em 20 prestações. E, nesse caso, foi demoníaco, perdeu feio... no dia do jogo do Brasil com a Alemanha, brigou com a sogra, que estava bêbada. A sogra era uma bandida (risos do professor acompanhados pela turma), pegou a televisão e quebrou. Não se assiste jogo com a sogra. Ela quebrou a televisão... Quem sofre o prejuízo, você ou a Casa Bahia? Isso aí só quem sabe de direito da obrigações...

Estudante: - *Res perit domino*

Professor: - É mesmo? Leia aí o artigo de *res perit domino*. – Após a leitura: - Agora leia o artigo 524. Qual o brocardo? *Res perit emptoris*... Artigo 524 segunda parte. O risco da coisa corre pelo comprador... Estude mais!

Na mesma ocasião, dá exemplos que não têm a ver com a realidade dos estudantes: “se eu vendo um navio, quando ele passa ao novo dono? A tradição é ficta”. Também, utiliza suas interpretações legais e doutrinárias para fortalecer a figura do estado contra os cidadãos e cidadãs, ao passo que coloca o estado a serviço dos interesses empresariais e mais uma vez desenvolve um raciocínio que reforça suas ideias na mesma linha do primeiro exemplo.

Sobre a relação estado/cidadão/cidadã:

Se você tem uma dívida com o estado, o que você faz? Você pode discutir a dívida antes de pagar? Claro que não! Quem é você perante o estado? Você é um ZERO! É briga de Davi contra Goliás... quem era o forte que eu não lembro mais? Primeiro pague, depois reclame para receber de volta. Quem é você diante do estado? Você não é nada. Você simplesmente não é nada. Parágrafo único do artigo 529. Sim ou não?! Diga! (alguns estudantes e algumas estudantes dizem: - Sim!)

Com a empresa é diferente. Já pensou se a empresa tiver que realizar o serviço pra depois discutir? A empresa vai quebrar. É preciso relativizar a cláusula *solve et repete*.

Quando um estudante tenta discutir por que a empresa tem benefícios que o cidadão e a cidadã comuns não têm, de acordo com o professor, além de defender que a interpretação em defesa da pessoa prevaleça, este responde: “eu me filio à doutrina clássica de (nome de um autor). Na doutrina clássica é assim. Veja bem, é preciso saber o código civil. O código civil é a Constituição do cidadão comum”.

que respondem a processos por improbidade administrativa e representações internas por causa de irregularidades em concursos, no exercício de seu regime de trabalho, para que devolvam salários por faltas injustificadas às aulas, como já houve chefes de departamento que sofreram *impeachment* de seu cargo devido a denúncias de irregularidades apresentadas por estudantes.

Em seguida, apresenta outro exemplo por meio de que classifica os negócios jurídicos (contratos) constituídos socialmente de acordo com a sua compreensão moral. Aqui, destaca-se o uso do artifício da higienização da linguagem, bem como a colocação de objetos⁷⁹ que têm a ver com a condição social dos sujeitos envolvidos no contrato, para classificar os negócios e determinar o modo como estes devem ser de acordo com o padrão de moralidade imposto pelas classes dominantes, bem assim, justificar o rechaço e a subalternização de fazeres jurídicos promovidos pelas camadas populares, como se a parcela mais rica da população não se utilizasse dos expedientes colocados como ilegais. Isto é, de forma dicotômica (legal/ilegal; moral/imoral), dispõe de um olhar e uma classificação a partir de cima, aparentemente, com objetivo de que o padrão de juridicidade e as práticas consideradas jurígenas sejam sempre constituídos a partir da moral das classes dominantes, daquilo que lhe interessa propagar como correto⁸⁰.

“Dar a volta... é uma linguagem costumeira e lícita; já o rolo, quando você escuta isso... é linguagem de bandido. Pode ter certeza que tem indício de delito. Dar a volta é que é o certo. É assim: eu dei uma moto e ele me deu de volta outra moto mais bonita. Agora, se for: eu fiz um rolo com a moto (tenta imitar uma forma de falar que se atribui a pessoas que chama de “bandidas”), pode ter certeza, a moto era roubada. Estão cometendo um crime. Quando alguém diz que deu de volta, qual o *nomen juris*? (silêncio) Vocês estão aprendendo Direito! Vou repetir... como é o nome jurídico disso? Trocando em miúdos..., isso é... é troca, contrato de troca!

Ainda no âmbito da construção, difusão ou reforço de um padrão moral, é possível observar mais falas do mesmo professor:

⁷⁹ O objeto do contrato apresentado é uma moto, bastante utilizada na cidade e no estado como meio de locomoção e trabalho das camadas mais pobres da população. Às vezes, é o único bem de valor presente em uma família e parece ser tida no imaginário popular como uma expressão de melhoria das condições de vida (“fulano comprou uma moto, não vai mais precisar andar de ônibus e vai poder passear”). Ao mesmo tempo, são constantes os negócios, muitas vezes, informais, entre as pessoas mais pobres envolvendo motos. Mais comum no interior do estado em que se deu a pesquisa pela reduzida fiscalização, ainda se podem ver negociações informais de motos com atraso no pagamento de parcelas de compra e do licenciamento de trânsito. Isso parece ser tomado pelo professor para classificar todos as trocas envolvendo motos como ilegais, criminosas, moralmente questionáveis.

⁸⁰ Ao falar de comodato, um tipo de contrato que configura a possibilidade de alguém utilizar bem de outra pessoa que esteja sua guarda, proteção e zelo, o professor fala sempre de uso da coisa com “decência”, ademais do dever de proteger a coisa até mesmo com a própria vida. Isso me leva a pensar, a partir do conjunto de suas falas, mas também dos valores que me parecem presentes, de forma sutil e aberta, no curso de Direito como um todo, sobre como se pensam as relações civis. Estas me parecem estar alicerçadas e expressam compreensões morais que foram absorvidas legalmente a partir de deveres que decorrem do que se tem como “honestidade”, “honra”, “gratidão”. Os vínculos entre contratantes parecem se estabelecer em torno dessas expressões que, mais do que palavras, informam valores historicamente consagrados na sociedade patriarcal e vem inscritos no que se tem por “homem de bem”, “cidadão de bem”, que representa o padrão de sociabilidade-síntese ainda presente na sociedade, por conseguinte, no curso, como paradigma dominante. Com isso, não seriam as relações civis de Direito apenas a revelação de negócios, mas a reafirmação de uma moralidade androcêntrica, patriarcal, verticalizante, patrimonialista ou proprietarista, cuja base são as noções de gratidão e dependência que, apesar de usarem outros termos, Sérgio Buarque de Holanda (2009), Raymundo Faoro (2008), Vera Silva Telles (2001) e José Murillo de Carvalho (2012), colocam como parte dos negócios promovidos no seio das classes dominantes.

Professor: - Se você empresta seu carro a uma pessoa e ela mata alguém, quem responde?

Estudante: - Quem dirigia?

Professor: - Sim, rapaz...! Quero saber por que!
(silêncio)

Professor: - A estória é a seguinte, dois pontos: a jurisprudência dominante fala de *culpa in eligendo*. Mas, a doutrina clássica diz: não é assim! São duas posições. A do STJ e a da doutrina clássica à qual eu me filio. Se eu sabia que titia era drogada, cachaceira, louca, interdita, desabilitada, doida, maluca, maloqueira, e, mesmo assim, empresto o carro, eu respondo também...

Estudante: - Até porque a solidariedade não é presumida. Tem que provar!

Professor: - Você empresta seu código civil, seu maior patrimônio a qualquer um? Claro que não! Entenderam isso aí? A doutrina é essa aí. Se eu empresto uma coisa a um maluco é uma coisa. Mas, se eu empresto a titia, a pessoa mais comedida do mundo, aí, não... É outra coisa. Tomei todos os cuidados. Não posso ser responsável junto com ela.

Aqui, fica claro algo que parece se repetir no curso e dá base para a pesquisa. É comum que, no bojo de seus exemplos, alguns docentes e algumas docentes de forma mais aberta ou nas entrelinhas de seu discurso deixem transparecer uma visão estigmatizante da parcela empobrecida da população. Quando não afirmam que o Brasil só tem bandido, que não há segurança, repetem com frequência a expressão “bandido” para caracterizar as pessoas “que não deixam as outras terem nada, que ficam de olho no que você tem”, no sentido de criar um sentimento de justiça baseado na ideia de vingança ou de que têm que agir para salvar a sociedade daquilo que afeta a sua ordem, a sua harmonia, a sua suposta paz, bem como incitar os estudantes e as estudantes a engrossarem a ação de “luta contra o crime”.

Há a reafirmação constante da relação entre direito penal e outros ramos do Direito para justificar um padrão moral de sociabilidade dominante, ademais de fortalecer o que se chama de Estado Penal. Pois, ao falar de negócios ou de qualquer outro tema, apresenta-se o que parece ser seu duplo, a figura do “bandido”, daquele que surge a partir do “mundo da desordem”, do desonesto. Com isso, faz-se o laço entre compreensão de Direito e moralismo. Defende-se a repressão e o controle de certos grupos da sociedade para proteger e fazer valer, sob o manto genérico e abstrato da ordem, a proteção do patrimônio privado, as relações de mando estabelecidas e os negócios de quem possui bens.

Em outra ocasião, o professor dá outro exemplo:

Se há uma batida de ônibus causada por terceiros; se o motorista arranca o ônibus quando você está subindo e você quebra a perna, a empresa tem que indenizar. A responsabilidade é objetiva porque você tem que chegar ao destino fisicamente intacto e psicologicamente satisfeito. Agora, se o ônibus é assaltado, um abraço pra

você! A regra é ser assaltado, não a exceção. A doutrina diz que esse é um caso fortuito externo. A jurisprudência fala em caso fortuito externo, a não ser que tenha parado em um lugar de perigo. Hoje, no Brasil, todo lugar é perigoso. ‘Fui assaltado... levou minha bolsa, meu dinheiro...’ (imitando uma voz feminina), um abraço pra você! No transporte de valores e bens, é diferente! Se a transportadora for indenizar todos os clientes por assalto, vai quebrar. Há que ter bom-senso. Porque veja, se você está num ônibus e alguém dá um tiro de baladeira e você perde um olho, abraço pra você (fala com veemência)! Num país como o Brasil, se as empresas forem indenizar por assalto, as empresas quebram. Isso é uma questão de estado, do poder público. Você vai lá e reclama ao governador e ele vai dizer: ‘um abraço!’ (com ironia) Isso é uma responsabilidade subjetiva ampla. Num país como o Brasil, é impossível prever. (...) Não se pode entregar a um setor da economia a responsabilidade pela falta de segurança pública... Ela [a empresa] só tem a obrigação de garantir a sua vida. Se não fosse assim, ela teria que colocar um policial pra proteger cada um ou um psicólogo, caso você diga que está em depressão. Ela viria pra você: ‘você quer carinho?’ (risos).

Um estudante discorda e se inicia uma polarização:

Estudante: - Acho importante discutir sobre o bem tutelado. Isso é uma contradição, respeita a carga, mas não as pessoas.

Professor: - Você quer responsabilizar a empresa por um problema de segurança?

Estudante: - E a carga, não é o mesmo?

Professor: - Não, você está errado! Olhe, pra encerrar o blábláblá, vou contar uma estória de direito civil: o Rio de Janeiro é tomado pelo crime organizado. A bandidagem fez um acordo com o transporte e diz: ‘a empresa “x” eu não assalto’. Morei no Rio de Janeiro há muito tempo e já era ruim. Agora, meu Deus do céu, a coisa piorou de vez. As Topic’s e vans não são assaltadas porque pagam pedágio ao crime organizado pra andar seguro (ri). Os políticos são infiltrados... pra você ver... e é o país do carnaval. Você vê a bateria da escola de samba... o bicheiro lá é um rei, sai na televisão, financia o político. Há uma inversão de valores.

Aqui, atendo-me mais a falas de um professor porque este dispõe de suas ideias de forma mais clara. Porém, é possível afirmar que conteúdo semelhante, mesmo sendo apresentado, em alguns casos, sutilmente, parece indicar valores compartilhados, senão com os mesmos termos, de forma hegemônica no curso entre os professores, professoras e estudantes. Isto é, dentro do mesmo paradigma de pensamento. Para perceber isso, é preciso destacar dois elementos. O primeiro deles é o fato de oferecer à discussão uma importância reduzida e/ou considerá-la desnecessária, talvez, inaceitável, porque traz consigo a interferência dos estudantes mais diretamente na aula⁸¹. Esta participação pode desfocar do

⁸¹ Durante toda a aula nesse formato predominante, os estudantes permanecem calados, cabeça baixa, olhar vidrado no código. Alguns anotam tudo o que conseguem. De vez em quando, alguém se dispersa, olha o celular, mexe no cabelo ou apenas fica quieto. Mas, o silêncio só é interrompido pela voz que lê artigos e do professor ao fazer sínteses. Ou seja, o silêncio não é interrompido, a leitura do que está escrito e disposto como inexorável, pelo menos no discurso, não é propriamente dizer a palavra ou realizá-la como práxis, como participação. Em algumas aulas, quando o professor faz alguma brincadeira e ocorrem risos, em seguida, ouvem-se murmúrios, mas volta-se ao silêncio de uma única voz que lê e do professor que faz sínteses ou completa o artigo com exemplos eivado de carga valorativa. Perder uma explicação pode ser impactante para a nota, como pode tornar alguém alvo de uma reação do professor ou professora que o expõe perante os colegas.

que parece essencial, em tese, que é o poder ministrar o conteúdo, transmitir ideias, mais livremente, tendo como limitador o calendário de dias letivos⁸². Cortar, “testar seus conhecimentos” durante as aulas, dizer para um discente ou uma discente “estudar mais” ou que é preciso conhecer o código pode se configurar como atitude capaz de revelar que o “ensino” se dá a partir do professor e da professora. São estes que conhecem a técnica, que possuem a experiência a ser “repassada” e reivindicam para si o direito/dever de dizer ou de manter-se com a palavra, ademais de desqualificar a discussão provocada pelos estudantes. Com isso, também podem esconder suas inseguranças, as limitações de seus conhecimentos ao tempo em que, ao se legitimarem como únicos capazes de determinar o que guarda relação com a sua aula, com os conteúdos de sua disciplina, podem determinar tudo aquilo que deve ser considerado “falso” em Direito (como dito no capítulo anterior, indicam mais saber o que não é Direito do que o contrário). O uso desse artifício permite impor sua forma de pensar e seus valores.

Não é possível avaliar se os docentes e as docentes têm compreensão plena dessa atitude e de seus efeitos ou se prevalece em sua ação o senso comum (faz-se o que sempre se fez – estas características se apresentam porque é assim que precisa efetivamente ser o “ensino jurídico”). Mas, em seus discursos hegemônicos, a técnica sempre aparece para justificar seu discurso como neutro e verdadeiro. Por essa razão também, predomina nas aulas a forma de ditado de artigos, súmulas, enunciados e brocardos em latim, por conseguinte, uma pedagogia que parece estar voltada para formar profissionais para dizer, não para ouvir ou para dialogar. Para determinar a vida das pessoas sem, ao menos, observá-las, escutá-las ou ter contato com outras interpretações possíveis sobre fatos que as envolvem; sem buscar outros pontos de vista, para embasar sua compreensão do “outro”. Prevalece uma tentativa de

⁸² Considero existir no curso um artifício. Todas as vezes que um professor ou professora não quer manter ou quer evitar o debate em sala, bem como as discordâncias, além de afirmar que o estudante ou a estudante está errado ou errada, de acordo com a doutrina a que se filia, de desqualificar os argumentos apresentados pelo que chamam de “alunos” ou simplesmente mandar que se calem diante de quem manda, opõe o calendário, afirmam a necessidade de interromper o debate porque precisam desse tempo para ministrar todo o conteúdo. Em alguns casos, até dizem lamentar essa dificuldade para discutir mais detidamente e de poder sanar as discordâncias tendo em vista a equação tempo/ementa da disciplina. Tem quem afirme que, se não conseguem cumprir todo o previsto, serão os próprios estudantes e as próprias estudantes que irão tecer as críticas e, talvez, registrar na “Campanha da Seriedade”, uma avaliação docente criada pelos estudantes da Faculdade de Direito nos anos 1990 e que se mantém no presente. No meu modo de entender, essa é uma forma de não deixar “voar”, de não permitir a perda do controle sobre o que se debate e sobre para que caminho faz seguir a dinâmica pedagógica. É também uma maneira para não demonstrar as fragilidades teóricas, o que realmente pensam sobre determinados temas, com isso, evitar o desafio imposto pelo debate de ter que se preparar melhor, conhecer mais da realidade, ler novos textos, sair do mesmo referencial teórico, ter que pesquisar, descobrir, pensar, repensar o que têm como verdades, colocar-se à prova. É mais fácil repetir o que já fazem e reproduzir o que já conhecem. Por isso, os debates podem acontecer enquanto houver conforto para o docente ou para a docente. Quando o desafia, quando, na visão de quem ministra a aula, expõe a constrangimento, apresenta os limites do que conhece, está na hora de ser interrompido. É hora de “cortar as asas” e abortar o voo.

naturalizar esse tipo de comportamento e sua forma, em tese, abstrata de ver a técnica e de dizê-la, auxiliada pela eloquência da imposição e da ameaça, pela hierarquia e pela palavra promovida de maneira unidirecional de docente para estudante, como se este sujeito tivesse o único dever de ouvir para aprender e, quando possível falar, reproduzir esta forma de pensar “verdadeira e neutra” porque “técnica”.

Esse formato das relações em torno da “técnica”, igualmente, poderá ser reproduzido nas relações entre profissionais de Direito e as pessoas supostamente leigas, os “clientes”, as “partes”. Por este pensamento, são os profissionais e as profissionais de Direito que conhecem enquanto as “pessoas comuns” devem se submeter ao que dizem sem discordâncias. Talvez, esta atitude decorra da compreensão epistemológica prevalente, embora esta se refaça no cotidiano, que limita ou faz se propagar, abstratamente, a ideia de que o Direito é resultado da ação estatal. Sob esta compreensão, só profissionais com habilitação estão autorizados ou autorizadas a agir como intermediários ou intermediárias entre cidadãos e cidadãs, leigos e leigas, e o Direito, bem assim podem dispor dos mecanismos de dicção encarregados de impor o Direito em nome do estado.

Se é o estado quem produz e determina o Direito enquanto monopoliza e garante o poder de definir a vida das pessoas, para que aquele e seus agentes sejam legitimados para tal, é preciso força e consenso. A força estaria no aparato de controle e vigilância, enquanto o consenso teria como auxiliar a atuação de profissionais de Direito que acreditem fazer a única mediação possível entre um produto estatal constituído de forma hermética, rebuscada, eivada de detalhes e as pessoas. Com isso, os agentes da atividade profissional seriam os tradutores de um Direito que se isola do cotidiano, contribuem com seus discursos para que o estado se mantenha como sujeito exclusivo da produção jurídica. Em outras palavras, o Direito estaria reduzido à lei, emanada de um lugar de elaboração definido (o legislativo), a partir de regras predeterminadas. Seu fazer se daria por meio de um agente abstrato que atua dentro do estado (“o legislador”), enquanto sua chegada concreta até os cidadãos e cidadãs comuns se daria por meio de profissionais de Direito, intérpretes legitimados e legitimadas pelo estado para atuar exclusivamente entre este e as pessoas⁸³.

Nesse sentido, os professores e professoras agem como se incorporassem o estado e seu poder de dizer o Direito, com efeito, de determinar como devem pensar e agir as pessoas submetidas ao seu magistério. Alguns até, não abandonam sua condição de representantes da

⁸³ É importante lembrar que as profissões jurídicas mais relacionadas ao cotidiano tribunalício possuem leis regulamentadoras como o estatuto da advocacia, a lei orgânica da magistratura e a lei orgânica do ministério público.

magistratura, do ministério público e da advocacia, mais ainda aqueles e aquelas que ocupam cargos de comando no estado, estendendo à docência a sua forma de conceber e realizar o poder em outros âmbitos. Neste aspecto, o formato pedagógico tende a ser vertical e indica haver uma ânsia de controle sobre o pensamento que os estudantes e as estudantes vão assimilando no curso e o que será propagado em sua vida profissional. Impõem uma forma de pensar única enquanto apresentam seus conteúdos, nas entrelinhas ou, às vezes, de forma aberta como nos exemplos acima, pelos valores que as aulas trazem consigo, pela forma do discurso, irônico, veemente e/ou ameaçador com quem discorda. Por outro lado, juntamente com o ato de ler e reproduzir artigos de lei, súmulas e jurisprudências, sem qualquer discussão, com postura subordinativa e como se fosse natural essa metodologia para formar profissionais de Direito, as aulas, em seu formato hegemônico, parecem treinar os estudantes e as estudantes para incorporarem o estado em suas atitudes. Afinal, seu conhecimento aliado à força e às crenças que se propagam e torno deles e delas, é o que contribui, além de outros mecanismos, para o processo de fetichização do Direito, por conseguinte, mitificação das pessoas que orbitam em torno dele, o constituem e o reafirmam nessa perspectiva de fetiche com discursos que, de forma circular, lhes garante poder de distinguir-se das demais pessoas para dizer/impor o Direito. Dentro desse contexto, é preciso estar “preparado” ou “preparada” para assumir o comando da sociedade e esta “preparação” parece estar vinculada à capacidade de reproduzir os paradigmas dominantes, sob pena de colocá-los em questão⁸⁴.

Se algum estudante ou alguma estudante põe em debate o que se diz em sala, mais raro entre professores e professoras com mais tempo de magistério e/ou que adotam posturas mais fechadas para o diálogo, ocorre uma tentativa de desqualificar a fala e os argumentos dissidentes, agora, com uma definição de Direito que corresponde aos valores que defende ou que usa como pretexto pra reafirmar aquilo que foi dito como expressão de uma “verdade” deduzida a partir do sistema jurídico. Talvez, por dificuldades de compreensão teórico-filosófica, por identidade com os interesses que defende e/ou por reproduzir o senso comum, omite-se que todas as “verdades jurídicas” são verdades criadas a partir dos interesses que

⁸⁴ Embora tenha tido contato com falas que permitem compreender um pouco de como ocorrem os estágios extracurriculares, este não é o centro da pesquisa e não foi o foco central dos diálogos à profundidade. Por esta razão, considero não poder fazer inferências mais precisas sobre as práticas que os estudantes e as estudantes realizam para complementar sua aprendizagem. Seria interessante compreender melhor por meio de outra investigação como os estágios contribuem para a formação profissional a partir das percepções dos sujeitos, que relação possuem com a praxe e os discursos dominantes. Por intuição constituída pelo conjunto das poucas falas com as quais tive contato que mencionaram os estágios e a forma como juízes e promotores determinam o fazer sob seu comando, eu diria, os estágios, em geral, no ministério público, na magistratura e, talvez, um pouco menos, na advocacia (por ser uma profissão liberal), são também uma forma de aprendizagem da praxe do poder, bem assim de assimilação dos discursos jurídicos dominantes.

prevalecem na sociedade (FOUCAULT, 2005; MARX, ENGLS, 2007). Lembrando que, como dito acima, quando é necessário para esses valores, também se criam interpretações e invocam-se entendimentos doutrinários e jurisprudenciais contrários aos próprios termos legais que, em geral, apresentam-se como “dogmas”.

Quanto ao segundo aspecto da análise das falas destacadas acima, é interessante observar que estes guardam uma forma comum de tratar de certos temas no curso. Normalmente, fala-se de modo pouco complexo e descontextualizado; colocam-se os fatos apenas no âmbito dos negócios, como se o Direito estivesse a serviço de interesses particulares; ou, são usados os “casos concretos” como forma de auxiliar a compreensão simplificada de assuntos isolados entre si e da realidade concreta (em que poderiam ser estudados sob uma epistemologia que demanda a reunião de conhecimentos de diversas áreas de formação e de diversos ramos de Direito). Por exemplo, nas falas transcritas acima, trata-se de contrato de transportes, porém, em nenhum momento se fala da política de transportes ou do caráter público do transporte. Ao contrário, defende-se a forma privada dos transportes, mais especificamente do ônibus e dos transportes de valores invertendo-se o bem protegido quando sobrepõe a proteção à propriedade sobre a vida e o bem-estar das pessoas. Isso é até questionado por um estudante, mas o professor invalida seu argumento sob pretexto de se atribuir indevidamente às empresas a responsabilidades pelas deficiências na política de segurança pública. Em outras palavras, em lugar do direito das pessoas de se locomoverem, de terem acesso à cidade, de poderem usufruir dos equipamentos públicos e bens disponíveis, fala de segurança pública e de suas falhas na proteção do patrimônio privado. Fazendo relação entre as falas do mesmo docente, este dá a entender que defende a necessidade de controle de certa parcela da população e a impossibilidade de ir, vir e permanecer para que estas pessoas tenham limitado o exercício de seu direito à cidade (ela não é para todas as pessoas) porque causam prejuízos para aqueles e aquelas que assumem o padrão de sociabilidade desejável, chamadas comumente de “cidadãos de bem”. Pois, afirma que, diante da falha do estado em proteger as empresas e seu negócio (as pessoas que se transportam fazem parte do negócio), é ao estado que o prejudicado terceiro ou prejudicada terceira deve se reportar, não à empresa, que está apenas “vendendo um serviço”. O estado não deve prejudicar e, de forma contraditória, deve assumir o ônus da atividade econômica. Esta deve ser limpa de obstáculos tal qual é perceptível na categoria “capitalismo de estado”, de Florestan Fernandes (---). O lucro é individual, mas os prejuízos são repartidos para toda a sociedade, nesse caso do professor, como se atribuísse àquela uma “culpa por não saber votar” (é comum que faça

críticas a governos que se apresentam como de “esquerda” ou que digam ter uma preocupação com populações oprimidas e exploradas historicamente. Além disso, há uma generalização estigmatizante da política e de seus agentes, institucionais e não-institucionais, mas, em nenhum momento, menciona as relações que as empresas possuem com a política por meio do financiamento privado de campanhas, por exemplo).

Tanto quanto na primeira fala, parece frequente o desestímulo às lutas sociais e a crítica à participação estudantil no Centro Acadêmico e em ações reivindicatórias que tentem alterar e/ou produzir controle social sobre a disposição de direitos diretamente ou por meio de concessões e autorizações conferidas pelo estado. Ao tratar dessa relação do ente público com as empresas sob uma visão privatista do direito ao transporte, ainda no exemplo específico, o professor chega a desestimular a luta pela gratuidade e pela melhoria das condições da prestação mencionando com ironia o movimento pelo passe livre estudantil e para pessoas desempregadas: “se alguém deve pedir segurança para os passageiros junto ao governador, deveria ser o movimento (nome do movimento)”. Isso considerando que este pode garantir os negócios das empresas reivindicando a segurança de seu patrimônio, sob pena de ele mesmo ser extinto se não houver contra quem lutar: “porque, se não tiver a empresa, o movimento acaba! – risos. Eles têm que lutar pra que o governador melhore a segurança nos ônibus porque, se não, como é que fica? O movimento acaba (risos)”.

Quanto à criminalidade e a outras questões diretamente relacionadas à ordem posta, que põem em debate o senso comum e exigem análises mais detidas, em comunhão com a presença de um grande número de estudantes policiais em sala, entre os sujeitos do processo pedagógico, a passionalidade e o simplismo se impõem nas salas de aula do curso no lugar dos argumentos, dos dados concretos, para se defender com veemência e sem base na realidade o controle cada vez mais contra certa parcela da população, a redução da maioria penal, aumento de penas, a atuação mais “enérgica” da polícia para a “proteção da vida e da harmonia da sociedade”, até mesmo a pena de morte e as execuções sumárias.

Está presente em sala, portanto, o “paradigma liberal filosoficamente com arremedos”. Digo com arremedos porque, em nome da moral dominante, defende-se ao mesmo tempo a liberdade de empresa, a intervenção do estado para salvar negócios privados, a igualdade jurídica e o respeito à lei como expressão da vontade geral captada pelo estado construído pelos cidadãos por meio de um contrato social para a garantia das liberdades, ao tempo que utiliza uma visão moralista para criar classificações entre pessoas, para considerar algumas destas “mais cidadãs” que outras. Alguns seres humanos são colocados como

indesejados, tendo reduzido sua condição social a adjetivações vagas que procuram encerrar as complexidades em que está inserido por meio de estigmas. São estes que sustentam moralmente, portanto, naturalizam, sua exclusão e mais violações, incluindo a violência de estado, a seus direitos:

Professor: - É possível à empresa recusar o transporte de passageiro indesejado, o cachaceiro, o gaiato, o engraçadinho, o passageiro imundo – não quis dizer isso...

Estudante: - Com ferimento aberto...

Professor: - Com ferimento aberto, com doenças contagiosas, catapora, esses negócios? Claro que sim. Ela pode recusar.

Quando não se faz a apresentação de valores de forma aberta, é comum a colocação destes na forma como está organizado o plano de aulas ou na disposição de “casos concretos” procurando parecer neutro ou mesmo trazer no discurso duas visões aparentemente contraditórias para que os estudantes e as estudantes possam escolher o posicionamento a seguir. Quanto ao plano de aulas, ao observar, por exemplo, a ementa e a distribuição de conteúdos por dias letivos da disciplina “direito da seguridade social”, ofertada para o décimo semestre, com quatro créditos e sessenta horas-aula, é possível notar as prioridades de formação.

302514 - Direito da Seguridade Social

Cr: 04 CH: 60 PEL: 4.00.0 Pré-requisito: 302433

Ementa: Conceito, Autonomia, Princípios e Fontes. Proteção Social: conceito, origem e relação jurídica. Previdência Social e Sistema Previdenciário Brasileiro. Beneficiários da Previdência Social Urbana. Empresa e Custeio da Previdência Social Urbana. Acidente de Trabalho. Sistema Previdenciário Especial. Previdência Privada. Saúde. Assistência Social (Resolução nº 157/2010/Conselho de Ensino e Pesquisa, anexo IV, p. 18).

Metodologia de Ensino e Avaliação		
Metodologia:	Aulas expositivas, pesquisas, trabalhos em grupo, mesas redondas, seminários.	
Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem:	Serão realizadas três avaliações, com atribuição de notas de zero a dez.	
Horário de atendimento:	terças e quintas, das 16 às 17:00 horas	
Cronograma de Aulas		
Início	Fim	Descrição
14/10/2014	14/10/2014	Introdução ao Direito da Seguridade Social
16/10/2014	16/10/2014	Direito da Seguridade Social, Natureza Jurídica, Definição, Fontes, Interpretação e Integração
21/10/2014	21/10/2014	Autonomia do D.S.S. - Teorias Monista e Dualista
23/10/2014	23/10/2014	Sistema Constitucional da Seguridade Social
30/10/2014	30/10/2014	Princípios Doutrinários da Seguridade Social

04/11/2014	04/11/2014	Princípios Constitucionais da Seguridade Social
06/11/2014	06/11/2014	A Saúde como área da Seguridade Social
11/11/2014	11/11/2014	Seminário do (Nome do Núcleo)
13/11/2014	13/11/2014	Seminário do (Nome do Núcleo)
18/11/2014	18/11/2014	A Saúde - princípios e normas
20/11/2014	20/11/2014	A Previdência Social como área da Seguridade Social
02/12/2014	02/12/2014	A Previdência Social - princípios e normas
04/12/2014	04/12/2014	O Regime Geral da Previdência Social
09/12/2014	09/12/2014	O Regime Geral da Previdência Social
11/12/2014	11/12/2014	A Assistência Social como Área da Seguridade Social
16/12/2014	16/12/2014	Avaliação de Aprendizagem
18/12/2014	18/12/2014	A Assistência Social - princípios e normas
06/01/2015	06/01/2015	As Contribuições para a Seguridade Social
08/01/2015	08/01/2015	As Contribuições para a Seguridade Social
13/01/2015	13/01/2015	As Contribuições para a Seguridade Social
15/01/2015	15/01/2015	Os segurados da Previdência Social
20/01/2015	20/01/2015	Os dependentes da Previdência Social
22/01/2015	22/01/2015	As Aposentadorias do Regime Geral da Previdência Social
27/01/2015	27/01/2015	As Aposentadorias do Regime Geral da Previdência Social
29/01/2015	29/01/2015	Avaliação de Aprendizagem
03/02/2015	03/02/2015	Salário Família e Salário Maternidade
05/02/2015	05/02/2015	Auxílio Doença e Auxílio Acidente
05/02/2015	05/02/2015	Auxílio Doença
10/02/2015	10/02/2015	Pensão por Morte
12/02/2015	12/02/2015	Auxílio Reclusão
17/02/2015	17/02/2015	Seguro Desemprego
19/02/2015	19/02/2015	Serviços da Previdência Social
26/02/2015	26/02/2015	Serviços da Previdência Social
29/02/2015	29/02/2015	Avaliação de Aprendizagem

Como se pode observar, no plano de ensino para o segundo semestre de 2014, quando ainda realizava uma parte da pesquisa de campo, as discussões sobre saúde e assistência social ficariam restritas a um total de quatro aulas. No plano de aula atualizado para o primeiro semestre de 2015, no entanto, esses temas tiveram suas aulas reduzidas para três (a abordagem da assistência social foi cingida a uma aula)⁸⁵. De qualquer maneira, ainda

⁸⁵ Os temas por aula de Direito da Seguridade Social no primeiro semestre de 2015 são organizados na seguinte sequência e na quantidade de aulas que o tema se repete: Introdução ao Direito da Seguridade Social; Introdução ao Direito da Seguridade Social; Histórico da Seguridade Social; Princípios da Seguridade Social; Princípios da Seguridade Social; Sistemas Nacional da Seguridade Social; **A Saúde como área da Seguridade Social**; A

não é possível perceber pontes com políticas públicas de Direitos Humanos nestes campos, como o atendimento por meio dos instrumentos construídos no âmbito do Sistema Único de Saúde e do Sistema Único de Assistência Social, como Centros de Atendimento Psicossocial (CAPS), Centros de Atendimento Psicossocial especializados em Álcool e Drogas (CAPS-AD), Centros de Atendimento Psicossocial especializados em Álcool e Drogas na Infância e Adolescência (CAPS-ADI), Comunidades Terapêuticas para usuários de substâncias psicoativas, Centros de Referência de Assistência Social e Centros de Referência Especializada de Assistência Social, sobre atendimento básico, de média e alta complexidade, além de Programas de Assistência Social e transferência de renda como o Programa Bolsa Família e, ainda no âmbito da assistência social, de Benefício de Prestação Continuada (BPC), Benefícios Especiais (BE's).

Quanto ao uso de “casos concretos” para apresentar sutilmente valores, um exemplo pode ser aqui exposto:

Santiago Gúzman, colombiano, é membro da Associação de Amigos das Sementes, que possui membros em toda a região amazônica, inclusive no Peru, Colômbia e Venezuela. Há mais de 10 anos, Santiago Gúzman realiza o transporte de sementes medicinais entre diversas localidades em seu avião de pequeno porte.

Em 20 de outubro de 2004, quanto partia da Colômbia para a Ilha de Marajó, Estado do Pará, Santiago e seu co-piloto, Antonio González foram as primeiras vítimas da Lei do Tiro de Destruição, mas conhecida como Lei do Abate.

Ao entrarem no espaço aéreo brasileiro, embora não tivessem percebido, foram fotografados por uma aeronave da Força Aérea Brasileira (FAB) a fim de verificar, entre outras coisas, sua matrícula, tipo de aeronave, nível de voo. Tais dados foram enviados à Autoridade de Defesa Aeroespacial que, ao entrar no sistema informatizado do Departamento de Aviação Civil (DAC), não conseguiu identificar a aeronave.

A impossibilidade de identificação da aeronave e a procedência da Colômbia, país reconhecido como importante fonte de substâncias entorpecentes, conduziram-na à condição de suspeita. Como medida de averiguação, o piloto da FAB tentou contato via rádio, mas os pilotos, por um problema técnico, não conseguiram entender o que lhe era solicitado, fazendo com que a comunicação fracassasse. Tiveram início as medidas de intervenção: duas aeronaves da FAB aproximaram-se ostensivamente, emitindo sinais visuais para o pouso imediato da aeronave. Gúzman e González mantiveram sua rota original.

Logo em seguida, como medida de intervenção, uma das aeronaves da FAB disparou tiros de advertência laterais à aeronave, o que causou verdadeira situação de pânico para os pilotos.

Saúde, Princípios e Normas de Regência; A Previdência Social como área da Seguridade Social; A Previdência Social, Princípios e Normas; A Previdência Social - Reformas Constitucionais; **A Assistência Social como área da seguridade social - princípios e normas;** Avaliação de Aprendizagem; O Financiamento da Seguridade Social; Os contribuintes da Seguridade Social; As Contribuições Especiais; As Contribuições para a Seguridade Social; As Contribuições para a Seguridade Social; As Contribuições para a Seguridade Social; Benefícios e Serviços; Avaliação de Aprendizagem; As aposentadorias; As aposentadorias; Salário família e salário maternidade; Auxílio doença e auxílio acidente; Pensão por morte e auxílio reclusão; Cálculo dos benefícios - fator previdenciário; Seguro desemprego; Cálculo dos benefícios - fator previdenciário; Serviços da Previdência Social; Avaliação de Aprendizagem. Aqui, já se percebe a inclusão de temas como fator previdenciário, que foi modificado recentemente pelo Congresso Nacional, e a parte de cálculos previdenciários.

Pelo fato de Gúzman e González terem prosseguido em sua rota, o avião foi considerado hostil. Em procedimento objeto de registro sonoro, após ordem do Comandante da Aeronáutica, foi disparado tiro com o intuito de provocar danos e impedir o prosseguimento do voo. No entanto, os disparos foram além de sua finalidade: a avião foi abatido e os tripulantes faleceram.

Diante do acontecido, a Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados convocou uma Audiência Pública, na qual foi debatido exaustivamente o assunto. Estiveram presentes autoridades, representantes de organizações e familiares das vítimas. Dentre os principais argumentos, destaque-se:

Ministério da Defesa

Sustenta que o Estado brasileiro tem o dever de defender sua soberania nacional – um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito – sempre em conformidade com as normas legais. Dessa forma, a hipótese do abate do avião colombiano, além de estar legalmente prevista, não se opõe ao direito à vida dos tripulantes, uma vez que os mesmos estavam ameaçando a soberania e, conseqüentemente, a vida de seus cidadãos. Ademais, se o piloto resolve ignorar sete medidas que visam sua identificação, a fuga, nesse caso, equipara-se à resistência à prisão.

Defensores da Lei e da Ordem

Argumentam que a lei é importante e necessária pois o consumo de drogas no Brasil e no mundo é uma tragédia cotidiana que mata anualmente, pelo uso ou tráfico, milhares de pessoas. Assim, atende não apenas a um interesse público superior e socialmente legítimo como ao princípio constitucional da segurança pública. O grupo reconhece que a lei é dura e drástica, mas sustenta ser um mal necessário para se combater um mal maior.

Defensores de Direitos Humanos

Sustenta que o direito à vida deve ser garantido e promovido em todas as hipóteses, tendo em vista que, além de consagrado internacionalmente, constitui um dos direitos fundamentais do ordenamento jurídico brasileiro. Sendo assim, o abate do avião colombiano significa a pena de morte, vedada expressamente pela Constituição Federal brasileira (salvo em caso de guerra declarada), foi aplicada aos 2 tripulantes.

Associação Nacional de Empresas Aeroviárias

O mau funcionamento do sistema de comunicações, a falta de habilitação do piloto; desatualização do exame médico; e não-utilização de fonia para não pagar tarifas de proteção ao voo poder ser apontadas como falhas que não devem ter como consequência a violação do direito à propriedade das aeronaves, e em última consequência, o direito à vida. O Estado deve investir em meios alternativos de controle.

Organização pela independência do poder judiciário

Sustenta que o abate ao avião colombiano constitui ofensa ao devido processo legal, direito consagrado constitucionalmente, uma vez que os tripulantes foram condenados sem julgamento e direito à ampla defesa. O Poder Judiciário é o órgão competente para julgar e condenar alguém, não podendo haver decisão extrajudicial.

Questão:

De que forma a Lei do Tiro de Destruição protege a soberania nacional? O abate do avião colombiano viola o direito à vida? Os tripulantes, suspeitos de tráfico de drogas, deveriam ter tido os direitos à ampla defesa e de ser julgados pelo Poder Judiciário? Utilize a legislação brasileira (abaixo), bem como as posições acima mencionadas para responder tais questões.

CF/1988⁸⁶ (Constituição Federal de 1988)

Art. 1º, III

Art. 4º, II, VI

Art. 5º e incisos XXXVII, XLVII, LIII, LIV, LV

CP⁸⁷

Art. 25

Art. 352

Lei 6.368, Art. 12/18

⁸⁶ Constituição Federal de 1988

⁸⁷ Código Penal

Lei 7.565, Art. 303
(Lei 9.614)
Decreto 5.199
Lei 9.614, Art. 303, §2º

Para debater o caso concreto apresentado, o professor não apresenta uma postura concreta⁸⁸. Em alguns momentos, parece defender posicionamentos de estudantes mais propensos e mais propensas à defesa da segurança e da “vida da sociedade” em primeiro lugar, em outros momentos, invoca termos abstratos, como “devido processo legal”, “direito à vida”, “estado democrático de direito”, sem explicá-los e sem conectá-los com um debate acerca do que seriam Direitos Humanos, seus fundamentos, sem problematizar manifestações estudantis apaixonadas contra esses direitos, sem analisar os discursos que fundamentam e propagam o “estado penal”. Dentro do paradigma liberal de legalidade, mantêm-se na dicotomia vida humana ou segurança nacional e anuncia o “estado democrático de direito” como um “estado amigo dos Direitos Humanos”, como se estivesse tentando convencer os estudantes utilizando apenas um recurso retórico. Para tanto, também afirma que na Constituição o direito à vida vem antes do direito à segurança, mas permanece sem reação e mesmo evita o debate quando policiais presentes na sala deslocam o tema para a dicotomia exercício das próprias razões/estrito cumprimento do dever legal. Neste momento, estes estudantes, que defendiam a constitucionalidade da lei do exemplo acima, quando se deparam com argumentos contrários trazidos por uma única colega que defende com argumentos também normativos a inconstitucionalidade da lei, acusam a estudante de legalismo e de não defender a sociedade do tráfico de drogas. Para eles, ainda é preciso se “proteger contra o mal” que as drogas e os seus traficantes causam à toda a população, principalmente, às famílias, além de defenderem a necessidade de se “fazer justiça”, também por meio da pena de morte porque, segundo quem defende essa posição, na atualidade, os níveis de violência estão insustentáveis (“nós somos inimigos dos Direitos Humanos” – disse um estudante).

⁸⁸ É comum docentes tentando reivindicar “neutralidade” na abordagem de “casos concretos”. Para tanto, enfoca os diversos posicionamentos em torno da matéria abordada, isto é, esboça a contradição para mostrar os distintos pontos de vista. Abstratamente, isso pode ser encarado como importante, de modo que os discentes e as discentes possam ter contato com os variados ângulos de análise de uma situação determinada, bem assim, com as soluções possíveis para ela. Concretamente, percebo que a presença do dissenso é uma forma de ilustrar ou mesmo abrir espaço para desconstruir certas formas de pensar, tornar imperceptível o que o professor ou professora pensa e fazer prevalecer o que lhe interessa que se propague, em geral, dentro do paradigma dominante. Em outras palavras, essa abordagem de ideias conviventes usa o relativismo, a concepção de que todas as formas de pensar podem ter sentido a depender do ponto de vista, para, diante de critérios de validação constituídos sob o comando de concepções hegemônicas, reafirmar a moral prevalecente. Isso tem a ver com a matriz liberal de pensamento que, em tese, prega uma liberdade de pensamento hegemonzando valores que negam a mesma pluralidade, que negam a crítica.

Observando o conjunto das aulas desse professor, todavia, é possível entender que trata de Direitos Humanos como um valor abstrato, como uma “ética abstrata”, contraditória, que se apresenta pela ação individual de cada um dos sujeitos em seu local de trabalho, ou seja, que se realizam por meio da institucionalidade e, com isso, aparta teórica e concretamente esses direitos da política. Mais ainda porque indica desconhecer os debates sobre opressões e explorações na sociedade, bem como parece estar alheio a discussões teóricas e a dados concretos sobre as questões de que trata. Ademais, não dialoga com sujeitos que têm provocado debates públicos sobre questões de Direitos Humanos, mostra-se contrário aos movimentos sociais e à ação por direitos e, nas eleições de 2014, faz campanha com distribuição de “santinho” em sala para candidatos de partidos políticos que defendem redução da maioria penal, a terceirização do trabalho em todas as áreas, a privatização dos serviços públicos e a construção de um estatuto da família para impedir o registro e a proteção de famílias distintas do modelo invocado por algumas religiões.

Faz o que Warat denuncia como modelo de educação moderno, que permite a discriminação e a exclusão social:

(...) Con distintas estrategias y apelando a diferentes tipos de elementos y objetos de moda, la educación se fue encargando, le fue reservada esa tarea, de ir creando una red sólida de convicciones fetichizadas y actitudes idolátricas, principalmente en torno a una razón abstracta vanagloriada como la mejor conquista de occidente. Los muros de la razón. Una razón que fue consolidando una determinada forma de ilusionarnos sobre el mundo, creando la virtualidad de la razón abstracta. Una razón comunicada por medio de signos que al mismo tiempo que veiculizaban los conceptos virtuales se imponían como fetiches, lugares comunes a idolatrar; Democracia, Estado de Derecho, Derechos Humanos, para dar solo un par de ejemplos (2004, p. 448).

Em outro aspecto, a partir do exemplo acima, tendo como objetivo principal a transmissão de valores e refazer o Direito a partir de interesses condizentes com a moral dominante, que vai se atualizando historicamente para que o discurso jurídico siga sendo tomado como pretexto para manutenção da superioridade dos grupos hegemônicos, considero que os “casos concretos”, como instrumentos pedagógicos para as aulas, podem ser analisados sob dois pontos de vista, epistemológico e metodológico. Quanto ao primeiro, é possível afirmar que, ao contrário do que parece, não significam a aproximação da teoria à prática. Em sua forma e conteúdos mais comuns, apresentam e naturalizam o Direito concebido abstratamente fora do espaço e das relações sociais, do cotidiano, por conseguinte, da política, ao tempo em que se impõe verticalmente como fazer institucionalizado cujos fundamento e propósito residem em uma perspectiva de justiça restrita à promoção de soluções, dentro do

parâmetro legal, para questões individuais. Neste aspecto, reafirmam o indivíduo como centro do fenômeno jurídico dentro do paradigma liberal (MACHADO, 2009), bem assim, “individualizam” e restringem o Direito e a justiça, respectivamente à lei e aos efeitos da legislação distribuídos sobre indivíduos por meio de problemas isolados de seu contexto social. Por outro lado, os “casos concretos” constituídos como questões individuais para ilustrar as apresentações da lei, da jurisprudência, da doutrina adaptam os estudantes e as estudantes a pensarem de forma ideal e abstrata as disposições de lei, sem que possam compreender e mesmo atuarem para enquadrar a realidade concreta em simplificações que desconsideram as complexidades sociais e de análise, portanto, ajudam a isolar o Direito de outras áreas do conhecimento e, internamente, justificam a existência de formulações estanques que fundamentam e mantêm separados cada um dos ramos jurídicos existentes. Isso justifica que, diretamente, cada docente, salvo aqueles e aquelas que não são situados no curso em uma área específica (contratos para substituição⁸⁹ e docentes que circulam entre alguns ramos), reconheça a disciplina que ministra como uma especialidade em que permanece centrado ou centrada e atue isoladamente indicando querer produzir especialistas, ainda que docentes e disciplinas integrem, ao menos formalmente, um Projeto Político-Pedagógico voltado para a formação generalistas em Direito. De fato, se considerado apenas o documento escrito, o projeto formal de curso, é possível afirmar que docentes, ao ministrarem suas disciplinas, não confluem para o mesmo propósito pedagógico. Porém, como venho afirmando, ao observar o Projeto Político-Pedagógico não anunciado, mesmo que cada docente pareça trabalhar de forma isolada, há uma convergência de ações para a adesão a e a perpetuação de valores hegemônicos.

Do ponto de vista metodológico, não despertam a criatividade, não criam curiosidade para compreender a lei em seus fundamentos, para analisar como esta mantém relação com a vida concreta das pessoas, suas contradições, que forças e situações impedem que se cumpram, especialmente aquelas leis que limitam ou reconhecem direitos frente ao estado (impõem políticas públicas para o seu cumprimento). Os “casos concretos” apenas exigem que os estudantes e as estudantes adotem e reproduzam as disposições que as leis indicadas previamente pelo professor ou professora apontam como sua solução única possível

⁸⁹ Na instituição em que realizei a pesquisa, o contrato de professor substituto ou professora substituta não vincula a pessoa contratada à área do docente ou da docente que deverá substituir durante certo período. Essa prática vem desde o tempo em que esse tipo de contratação passa a ser utilizado pela universidade como forma de compensar a falta de professores e professoras devido à impossibilidade de realização de concursos públicos para o quadro efetivo do magistério superior.

sem necessariamente construir uma reflexão sobre a temática e sobre o que se apresenta como aplicável.

Estou sendo preparado para lidar com problemas jurídicos, não com problemas sociais. Problemas sociais... lidar com problemas sociais para mim seria entender a questão social por trás para resolver aquilo, seria entender a questão histórica, o conflito histórico, de onde vem esse conflito para poder entender e resolver da melhor forma. O que eu estou sendo ensinado, dentro da sala de aula pelo menos, é a resolver problemas jurídicos, é a chegar a uma espécie de fórmula matemática se x é igual a x e y é igual a y x menos y é igual a z . É uma fórmula matemática mesmo. Você tem isso, mais esse fator, mais esse fator, está aqui a sentença. É um problema jurídico puramente. Em que artigo se encaixa àquele conflito. Qual a implicação daquele artigo da sociedade? (bate as mãos) Ninguém debate sobre isso. (Estudante n.º 07, do quarto semestre).

São criações abstratas, ficções, que movimentam acontecimentos idealizados de forma simplificada (em reduzida condição contextual ou separados de seu contexto), frente a que os discentes e as discentes precisam reafirmar e demonstrar ter assimilado o que se lhes determina como conhecimento: leis, compreensões doutrinárias, jurisprudenciais e enunciados. Portanto, a aplicação de “casos concretos” não é em si um meio para aprendizagem técnica, porque os estudantes e as estudantes não são levados e não são levadas a conhecer diretamente, praticar e fazer interagir os instrumentos técnico-jurídicos com vistas à atuação profissional. O que conhecem são as normas e os discursos que se apresentam em torno da legislação de acordo com os valores dominantes. Nada impede que, de alguma forma, por ação dos estudantes e das estudantes, os “casos concretos” contribuam para esse conhecimento técnico, uma vez que não existe controle completo sobre que resultado terão os processos educacionais, especialmente porque se fazem com o encontro de subjetividades que os torna complexos e paradoxais – um conteúdo pode ser assimilado de distintas formas, tendo em vista as circunstâncias que envolvem os sujeitos pedagógicos (FREIRE, 1998). Porém, pela forma como se apresentam no cotidiano de ensino pesquisado, considero haver uma tendência que se integrem ao ensino como elemento ou como discurso legitimador de valores, de concepções epistemológicas que reduzem o Direito à lei, que mantenham os estudantes no campo da abstração. É por essa razão que acompanhando a prática jurídica, pude perceber que é comum, diante de uma situação concreta, os estudantes não reconhecerem que instrumentos técnicos e que argumentos legais podem ser utilizados para invocar soluções judiciais para os conflitos ou pedidos não-contenciosos com os quais se deparam. Além disso, como pode ser recuperado de parte da fala do estudante n.º 02, do oitavo semestre, citada acima, e como se pode ver da fala do estudante n.º 16, décimo

semestre, transcrita abaixo, é constante entre os discentes a percepção de que seu curso não permite compreender a realidade, de que sua formação possui caráter teórico:

(...) nós somos a todo momento, dentro da sala de aula, separados da realidade... entre a realidade e a teoria. A teoria e prática estão realmente bastante afastadas e não se toma uma postura pra mostrar como realmente concretizar aquele Direito e como é que a gente vê na vida real quais os mecanismos utilizar diante daquela situação. (Estudante n.º 02, do oitavo semestre).

(...) eu gostaria de não estudar tantas matérias desnecessárias pra minha prática. Uma prática na (nome da universidade) que não existe, prática profissionalizante não existe na (nome da universidade). Mas, graças a Deus, nunca faltou estágio, acho que pra maioria dos alunos não falta estágio extracurricular. (estudante 16, do décimo semestre).

Outro instrumento pedagógico que pode ser analisado para entender as aulas são os seminários. Estes são exposições realizadas majoritariamente em grupo, às vezes, individualmente, pelos estudantes e pelas estudantes. Ao observar algumas dessas apresentações em algumas turmas, percebi que, mesmo estudantes que consideram a necessidade de adoção de instrumentos didáticos e aulas mais dinâmicas costumam reproduzir um fazer semelhante àquele empregado por professores e professoras em suas aulas. Elaboram e distribuem, de forma impressa ou por meio eletrônico, apostilas com sínteses do assunto abordado; criam “casos concretos”, nos moldes acima descritos, que os integrantes e as integrantes mesmo do grupo resolvem ou lançam rapidamente para os colegas e as colegas; e, recorrem a todo tempo ao código, à doutrina e à jurisprudência dominantes para explanar o assunto. Algumas pessoas, seguindo o modelo de vídeo-aulas, que possivelmente considerem didaticamente ideal para chamar atenção, também por contribuir com o objetivo que parece se hegemonizar no curso de Direito, a aprovação em um concurso público e no exame da OAB, realizam a apresentação de seus conteúdos como se estivessem promovendo, às vezes, de forma lúdica (com piadas, contação de histórias) um curso de dicas e macetes. Isso permitiria a identificação da resposta correta quanto ao tema ministrado em provas e em concursos a partir de palavras-chave que vão sendo repetidas para facilitar sua memorização.

De fato, essa forma de proceder está relacionada ao modo como consideram uma apresentação ideal de acordo com o perfil docente (agem como supõem que o professor ou professora iria gostar) e tem a ver com as exigências que lhes impõe o professor ou professora para o êxito na avaliação. Mas, não é possível negar que esse modelo metodológico, ao mesmo tempo que é uma indicação de como gostariam que fossem suas aulas (para quem realiza apresentações semelhantes às vídeo-aulas), é também uma reprodução do que

vivenciam no “ensino jurídico” por falta de referências de outros fazeres pedagógicos. De alguma maneira, parecem estar acostumados com esses modelos e o assimilam quando eles mesmos e elas mesmas devem construir uma aula. Principalmente porque, em contato com estudantes em sala, incluindo contraditoriamente algumas pessoas que se mostram mais críticas, percebo como se classificam hegemonicamente professores e professoras que se atêm ao código, ilustram suas aulas expositivas de legislação com casos práticos, com algo de doutrina e de jurisprudência, ademais de serem conhecidos pela rigidez na cobrança de memória de súmulas, enunciados, brocardos em latim e artigos de lei. Aparentemente, prevalece entre os estudantes a compreensão de que o professor com este perfil que tem como método a leitura de artigos e sua complementação com casos práticos se torna didático.

É como se o modelo mais rígido e mais legalista se impusesse como pedagogia necessária a ponto de ser marco de comparação entre disciplinas e entre posturas docentes. Por exemplo, ao analisarem o comportamento pedagógico de um professor que integra, se não é majoritariamente aquele que representa na percepção estudantil essa expectativa hegemônica de “ensino”, vários estudantes e várias estudantes afirmam: “ele ensina bem”; “é bem didático”; “com ele, você aprende porque ele passa artigo por artigo”; “você vê a matéria toda”. Por outro lado, embora comparando aulas cujo formato poderia caracterizá-las como “aulas-monólogo” com alguma participação estudantil para legitimá-la (em alguns casos, o docente ou a docente faz perguntas como se quisesse incitar a participação da turma, mas se antecipa na apresentação das respostas – como se não quisesse gerar debates e perder tempo para cumprir a ementa ou atrasar o seu calendário), escuto afirmações como: a) “com o professor [que lê o código e cobra com rigidez], eu aprendo mais porque já estou acostumado com o sistema. Me forço a estudar!”; b) “ela fala fala fala, não dá caso prático e não se remete ao código”.

Além disso, entre estudantes, fala-se de preparação de seminários como “ler o livro que a gente já estava usando mesmo e expor” (estudante n.º 11, do segundo semestre). E, quando afirmam como se dão, é possível ouvir: “aqui na universidade, a maioria dos seminários são meramente teóricos, pra gente meio que dar uma aula sobre o assunto, sobre a teoria comum e nada muito ligado à prática” (estudante n.º 03, do sexto semestre).

Ao colocar todas essas condições apontadas acima, considero ser possível dizer que, reunindo o formato hegemônico da educação com a falta de maturidade existencial e teórica, ademais da dinâmica imposta pelas aulas e estágios que impedem a busca dos

estudantes e das estudantes por outras leituras, isto é, por um conhecimento além do que lhe é ministrado, ocorre o que uma discente do segundo período afirma:

Há quem tenha menos de 18 anos aqui e uma faixa muito grande de pessoas com menos de 20 anos. Quando pessoas muito jovens, que não têm maturidade, se deparam com professores muito conservadores, fica mais fácil acreditar naquilo que ouvem. Não conseguem refletir sobre as coisas (estudante em conversa no Centro Acadêmico).

Há uma reafirmação de um modelo hegemônico de ensino-aprendizagem e mesmo a reprodução deste e dos conteúdos que, direta ou indiretamente, se “transmitem” tendo a metodologia dominante como veículo e como sua própria expressão. Pois, a forma é também conteúdo à medida que apresenta em sua prática uma episteme, um paradigma, é forma porque é também forma de pensar e, pelo exemplo, se torna referência, é incorporada, ajuda a absorver ideias e se faz pedagógica. É parte da experiência dialética de ensinar/aprender Direito porque é a expressão da vivência instituída. Não vem antes ou depois, é a exteriorização de como se existencia o “ensino jurídico”.

Também entre docentes, há quem perceba a presença de um modelo dominante. Neste caso, a forma se impõe por uma lógica que envolve o curso em certas condições e cria obstáculos a mudanças:

“Quando você chega, vem com energia, com vontade de fazer coisas diferentes. Eu queria inovar, inventava um monte de coisas. Você pensa: vou fazer isso e aquilo... quer mudar alguma coisa. Mas, os alunos não querem porque estão acostumados com as coisas de um jeito só, os colegas não aceitam... Logo vi que não valia a pena pela forma como as coisas funcionam no curso. Aqui, tem uma lógica que lhe puxa pra baixo. Você tem que fazer aquilo mesmo. Eu desisti. Não vou ficar me desgastando. Estou fazendo aquilo que dá agora.”

Para compreender tais falas, mais uma vez, é preciso invocar Warat, para quem:

Nas salas de aula, estudantes e professores estimulam-se reciprocamente para instalar-se confortavelmente na servidão das vozes instituídas. Aprendem a operar com uma ordem simbólica que unicamente reconhece máscaras para negar as ressonâncias da autonomia, para assegurar a inscrição do poder na linguagem e para reforçar a opacidade da dominação (2004, p. 374).

Cria-se a lógica de que falava a professora acima, da qual não consegue se desvencilhar e ainda se vê obrigada a assumir, da mesma forma que a incorporam os estudantes e as estudantes a quem se lhes impõem reproduzir e que, ao acreditar na lógica, passam a exigí-la. Para Warat (2004, p. 387), dentro desse processo pedagógico, discentes e

docentes se tornam “protótipos redobrados de reféns”, sendo os primeiros e as primeiras dos professores, professoras e da sociedade, enquanto quem exerce o magistério se vê capturado e capturada pela sociedade e pela crença autorreferente ou auto-enobrecedora de seu próprio saber.

Nesse sentido, parece que ambos os sujeitos [docentes e discentes] ficam presos a essa teia de compreensões que se erige em torno da ideia de “ensino” como transmissão de “conhecimentos” e por meio de que se propaga uma forma de pensar, ainda que, em alguns casos, ocorra o enfrentamento a esses papéis, tente-se destituí-los ou amenizá-los de alguma maneira. Sobretudo, quando parecem inexistir alternativas de aprendizagem que não estejam, além de centradas no professor, vinculadas à sala de aula, afastadas de possibilidades de descoberta, de contato com conhecimentos novos e com a produção de conhecimentos por meio da extensão e da pesquisa.

3.1.2 “Esse é o meu ‘mestrando’ e ele vai dar aulas para vocês”

Para professores e professoras que ministram aulas no mestrado em Direito da instituição em que está sediada a pesquisa, as aulas ainda contam com outro elemento, a figura que se generaliza entre as falas como “mestrando”. Com a frase “esse é o meu mestrando e ele vai dar aulas para vocês”, que também pode ser colocada no feminino para apresentar “mestrandas”, professores e professoras apresentam aos graduandos e às graduandas estudantes de pós-graduação em Direito que devem substituí-los ou substituí-las, de forma parcial ou quase completamente, em sua responsabilidade de ministrar de aulas de uma ou mais de suas disciplinas ao longo do semestre letivo.

Em alguns casos, o professor ou professora informa no primeiro dia de contato com os discentes e com as discentes da disciplina de graduação como será a sua presença em sala, chegando a afirmar que ministrará somente metade ou um terço das aulas.

O professor de (nome da disciplina) não dá aulas na sexta-feira. Ele disse no primeiro dia que só daria metade das aulas. Um dia é ele, no outro é o mestrando. Às sextas, quem vem é o mestrando. Também é o mestrando que elabora as provas... às vezes, ele [o mestrando] dá uma olhada na correção, mas é a secretária do professor que corrige tudo. Quando você vai reclamar, ele [o mestrando] precisa corrigir de novo, porque ele nem sabe o que aconteceu, apesar de que a maioria das provas é de marcar mesmo (Estudante do quarto semestre durante a inserção no cotidiano).

Em outra conversa que presencio durante a convivência com o cotidiano do “ensino”, escuto uma estudante afirmar, após manifestar indignação com a atitude de um professor:

(nome do professor) chegou no primeiro dia de aula e apresentou o mestrando dele, que é um (nome do cargo que exerce). Disse que o cara daria setenta e cinco por cento das aulas e ele vinte e cinco por cento. Agora, [o professor] mandou um e-mail dizendo que já está acabando o assunto, informou a data da última prova e que vai antecipar o fim do semestre. Pior, só deu uma aula, aliás, deu não, estive na primeira aula e disse que vai estar na última, mas acho que ele vai acabar é mandando o mestrando mesmo. Bom, mas eu até prefiro, a aula do mestrando é melhor. O professor não sabe de nada, é grosso, fala besteira demais e não dá aula. Com o outro, pelo menos, eu aprendo alguma coisa. (Estudante do sexto semestre, durante a inserção no cotidiano).

À parte o fato de que professores e professoras lançam mão do “mestrando” ou da “mestranda” para, a pretexto de este ou esta realizar seu “estágio-docência”, reduzir suas responsabilidades quanto à graduação, como parece repetir-se nas falas citadas e em outras com as quais tive contato durante a permanência na Faculdade em que está sediada a pesquisa de campo (porque este “artifício pedagógico” parece se auto-explicar), opto por analisar a presença do “mestrando” em sala e a sua participação no “ensino” a partir da relação com os estudantes e as estudantes, e, nesse contexto de compreender as aulas, como se portam diante dos conteúdos, como são percebidos pelos discentes e pelas discentes que tomam contato com o “ensino jurídico” em sua formação inicial.

Primeiro, é importante observar que a expressão “mestrando” ou “mestranda” para designar estudantes de pós-graduação que substituem docentes em aulas ou em provas reproduz-se desde a fala de quem o apresenta ou a apresenta até se generalizar entre discentes de graduação: “hoje, quem vem é o mestrando dele”; “na sexta, quem dá aula geralmente é o mestrando dele, não sei se isso mudou, quando eu fiz a matéria, era assim”; “quem vem aplicar a prova é a mestranda dela”. Ou seja, sempre que se refere ao estudante ou à estudante de pós-graduação, a professora ou professor o denomina ou a denomina “meu mestrando”, “minha mestranda” ou, simplesmente, “o mestrando” ou “a mestranda”, e poucas são as pessoas entre estudantes de graduação que reconhecem pelo nome quem ministra essas aulas ou aplica essas provas em substituição. É uma figura presente, mas sem uma identidade própria, pois subsume ao que se torna sua identidade perante os sujeitos do curso de Direito, “mestrando” ou “mestranda”, que parece não ter rosto, não ter nome, não ter personalidade própria. É apenas alguém que substitui o professor ou professora, mas que parece não ter o reconhecimento discente. Algumas vezes, escuto: “eu até gosto quando ele manda o mestrando – a aula é melhor do que a do professor”. Mesmo assim, quando pergunto como se

chama a pessoa que substitui o professor ou professora, é comum que os estudantes ou as estudantes não saibam ou digam não lembrar seu nome. Quando é alguém que exerce um cargo de prestígio fora da universidade, sabe-se a profissão além da condição de “mestrando” ou “mestranda”, mesmo em alguns casos sendo uma presença frequente e contínua.

Ao indagar a estudantes que repetem essa expressão quando falam de certas aulas, de certos professores e certas professoras, o que é o “mestrando” ou a “mestranda”, por que se referem a essas pessoas fazendo referência ao fato de cursarem um mestrado, isso como forma de entender por que, ainda assim, não parecem absorvê-las a partir de sua condição de estudantes, obtenho como resposta: “o mestrando é o mestrando... não sei dizer (risos)”. Algumas pessoas apenas riem, o que me dá impressão de que não reconhecem sua presença como legítima, de que negam ao “mestrando” e à “mestranda” a condição de professor ou professora, sendo esta uma atribuição conferida pela circunstância. Dá a impressão de ser algo ou alguém que se situa entre o profissional de Direito e o estudante em um grau superior, entre a profissional de Direito e a estudante em um grau superior; talvez, um monitor graduado ou uma monitora graduada que auxilia, mesmo quando atua no lugar do docente ou da docente da disciplina. Neste contexto, perdem sua própria identidade e se lhes atribui uma nova perspectiva identitária, que, ao mesmo tempo, constitui essa pessoa em um sujeito amorfo. É a perda de uma condição para assumir outra em que efetivamente se perde. Na ótica estudantil, tornam-se objeto do professor ou da professora, e, como tal, uma extensão sua, veem-se nestas pessoas características atribuídas ao docente e à docente, portanto, colocam-se sobre o “mestrando” ou a “mestranda” os estigmas que recaem sobre a atitude do professor ou da professora. É como se coadunasse e agisse de forma condescendente com a desresponsabilidade do professor quanto à graduação, que, de alguma forma, se apresenta entre os estudantes como centro do “ensino jurídico”, apesar de os docentes e as docentes, ao menos nos discursos ditos e não-ditos, parecerem privilegiar a pós-graduação. Nesse sentido, parece haver uma referência constante ao “mestrando” ou à “mestranda” com certo desdém ou com certa desconfiança em meio à sensação de que houve por parte do professor ou professora o “abandono da sala para dedicar-se a outras atividades”.

O sentimento que se atribui ao docente ou à docente que, do ponto de vista estudantil, se utiliza de alguém para faltar às aulas, podendo, como doutores e doutoras, contribuir para a qualidade de sua formação é transportado ao “mestrando” ou à “mestranda” e lhe contribui para a negação de sua condição de sujeito. Os estudantes e as estudantes os enxergam e as enxergam pela negação. Sua presença é a ausência de quem deveria estar ali

com a responsabilidade de dar aulas – na visão que mescla características de consumo e vínculo pessoal hegemônica no curso –, de prestar o seu serviço da melhor maneira possível. É a falta de alguém que, apesar da ligação intransferível com o ambiente, com a sua atividade, com o conhecimento que tem a obrigação de transferir, com os estudantes e com as professoras (assim parecem considerar os discentes e as discentes a relação professor/professora/estudante que se dá em torno do conhecimento), enviou um substituto para realizar um trabalho que foi confiado. Naquela perspectiva religiosa mencionada na seção anterior, se o curso é visto como um meio para entregar em confiança uma sabedoria, um conhecimento especial, que se transmite de um mestre ou uma mestra para um discípulo ou uma discípula, que, por sua vez, deve reproduzir o que se lhe é concedido, o “mestrando” ou a “mestranda” representa a quebra dessa relação. Nessa compreensão, parece ser um fazedor ou uma fazedora, um cumpridor ou uma cumpridora de obrigações sem qualquer vínculo emocional ou ético com o magistério, haja vista que essa obrigação é do professor ou professora e se lhe alcança por tabela sem que possa assumi-la inteiramente.

É como se cumprisse uma responsabilidade em nome de alguém assumindo os encargos decorrentes dela no lugar de outra pessoa, o professor ou professora, mas tangencialmente. Pode se esquivar, de alguma forma, desses deveres porque o seu vínculo é pessoal com o docente ou a docente. É a relação com o professor-orientador ou a professora-orientadora que determina ou condiciona o fazer e os limites dessa esquiva. Por essa razão, seria preferível comparecer às aulas como um arremedo de mandatário ou mandatária do que faltar, uma vez que a ausência desta pessoa coloca ainda mais em evidência a separação docente de seus deveres imediatos quanto à graduação, chama atenção para o professor ou professora, que, por sua vez, pode devolver ao “mestrando” ou “mestranda” um prejuízo direto, também junto ao programa de pós-graduação. Ao contrário disso, se tem uma relação bem resolvida com o orientador ou orientadora, que permite a esquiva ou que a compreende em certas circunstâncias, é mais difícil que venha a suportar alguma consequência imediata por sua falta.

Ainda por ter um vínculo pessoal e direito com o docente ou com a docente que o orienta ou a orienta, o “mestrando” ou a “mestranda” pode faltar, pode não realizar a tarefa que lhe foi confiada ou pode cumpri-la com baixa qualidade. É certo que tem como pretexto, também passível de ser usado por quem faz sua orientação para defender-se defendendo o trabalho realizado, o fato de estar em estágio-docência, de estar, por meio da atividade, adquirindo a experiência e a formação para atuar futuramente como professor ou professora

do magistério superior. Porém, se ocorre algo na relação do “mestrando” ou “mestranda” com discentes de graduação, é com o orientador ou orientadora que essas questões serão resolvidas, nos moldes dos tratos privadas, seja com passionalidade, verticalidade, violência (ainda que verbal) seja com condescendência. Não há um vínculo público com a obrigação de “dar aulas”, não há ligação com os discentes e as discentes, nem ética nem pedagógica nem profissional, não têm responsabilidades pela promoção do direito à educação na universidade, com um projeto de universidade (salvo para manter o projeto hegemônico) ou mesmo com o projeto político-pedagógico do curso.

Este contato de estudantes de graduação com estudantes de pós-graduação também não parece ser uma forma de integrar a graduação com as pesquisas, com os conhecimentos que se produzem ou deveriam se produzir no mestrado. Além de o estudante ou a estudante de pós-graduação estar presente para repetir a ementa e apresentar conteúdos pré-definidos e consagrados para certa disciplina, os discentes e as discentes de graduação afirmam não conhecer o que se discute no âmbito do mestrado. Salvo aqueles e aquelas que substituem docentes, sequer conhecem os estudantes, as estudantes e suas pesquisas. Talvez por mais esse motivo quem substitui professores ou professoras sejam apenas “mestrando” mestranda.

Nós alunos temos, recentemente, reclamado bastante sobre o modo como os professores que passaram a compor o mestrado tratam a graduação, principalmente, no que se refere à carga horária e também na presença física desses professores que passaram a colocar os seus orientandos do curso de mestrado para lecionar, realmente, não dando nenhuma importância e não querendo mais lecionar na graduação. (...) Até agora... até o momento acho que mestrado tem uns três, quatro anos no máximo, não sei se tanto, uns três anos... e, até o momento, a gente não percebeu nenhuma conexão entre as linhas de pesquisa do mestrado e as pesquisas desenvolvidas na graduação. Até o momento realmente não senti nenhuma relação. (Estudante n.º 02, do oitavo semestre).

Os próprios professores e professoras deixam transparecer ou admitem com clareza não existir integração efetiva entre mestrado e graduação e, mesmo, como tem sido essa relação do mestrado com a graduação apenas pelo estágio-docência. Para evitar possibilidade de identificação dos sujeitos-docentes e manter a ética de pesquisa, a referência a respostas elaboradas no âmbito do diálogo à profundidade serão todas colocadas no masculino:

(...) eu não vou saber te dizer aqui na (nome da universidade) porque como eu te disse, acho que a gente tem um déficit de compartilhamento de informação ou de debate teórico que é muito grave. Mas, talvez os professores que estejam no

mestrado conheçam as pesquisas um dos outros e possam se situar de outra forma. Eu não faço parte do núcleo do mestrado aqui, então, eu não sei o que os meus colegas estão fazendo, produzindo ou estudando, não sei te dizer. (Professor n.º 07).

(...) eu não teria elementos concretos para auferir essa interação graduação/pós-graduação. Mas, pelo que eu sinto, não há muita interação a não ser no sentido de que, os professores, eles além de estarem vinculados ao PRODIR, que é o programa lá do Mestrado, eles também dão aula na graduação, e os mestrandos fazem estágio-docência na graduação. Então, nesse sentido, há uma interação, considerando o estágio-docência... Agora, em relação à pesquisa, com participação de mestrandos e graduando, eu não tenho essa informação. Pelo que me consta, não! Mas, não é uma informação segura. (Professor n.º 02).

(...) por ora, na (nome da universidade), a integração entre a graduação e a pós-graduação ainda tá muito no começo. A nossa pós, o nosso mestrado, é de 2010 para cá. Então, tá muito no começo ainda. A interface que vem acontecendo, que eu não acredito que isto se enquadre na pergunta, que isto se enquadre na integração entre alunos para fins de pesquisa..., existe uma pequena interface, mas não é para fins de pesquisa, é para fins de ensino, que são os alunos da pós que são monitores dos professores na graduação. (Professor n.º 03).

Por último, uma fala que pode ser resgatada mais adiante, quando tratar da produção/reprodução, por, mais do que se referir à participação de mestrandos e mestrandas em sala de aula, traz uma tentativa de explicação para as dificuldades de integração entre graduação e mestrado para fins de elaboração teórica no ensino jurídico:

(...) quando a gente tem mestrado, a gente tem uma disciplina que é chamada estágio de docência. Então, nesse estágio de docência, o aluno de mestrado é levado à sala de aula na graduação para que desenvolva a atividade em sala de aula, junte-se aos alunos para que desenvolva a pesquisa também. Então, isto, ao longo do tempo, foi causando uma certa resistência da própria graduação, até porque alguns professores, confesso, usaram esse instrumento de forma inadequada, para atribuir, de fato, a responsabilidade integral da sala de aula ao aluno do mestrado que, realmente, não pode acontecer. Então, em relação a essa falta de informação, porque, inclusive, ainda nós somos muito jovens... nós somos muito jovens, não, nós somos recém-nascidos em relação à pós-graduação *stricto sensu*, pela falta de experiência, pela falta, até, de informação, muitas dessas pessoas usaram esse instrumento de forma inadequada, o que causou uma resistência à doação a graduação. Por quê? Porque as pessoas da graduação, a maior parte dos professores que se encontram, exclusivamente, na graduação, eles têm bem definido o que o professor ali faz. Claro, muitos deles, inclusive, extremamente experientes, chegaram para mim e disseram o seguinte: “ah, eu estou aqui já há 20 anos e nunca soube o que era mandar um aluno vir para sala de aula ocupar o meu lugar. A matrícula é minha. O aluno está ali porque é o professor fulano de tal que está lotado para desenvolver a disciplina naquela turma e, não meu aluno. Aluno é aluno. Aluno é aprendiz. Ele jamais..., ainda que ele tenha toda técnica, todo conhecimento, mas ele é aluno”. A relação que se mantém entre aluno e professor é uma relação de personalidade, é uma obrigação personalíssima, quem tem que estar ali para dar aula é “(fala seu nome)”, não é o “aluno de (fala seu nome)”, o “aluno de (fala seu nome)” pode ir para desenvolver atividades, mas subsidiariamente, e não para ocupar o lugar definitivamente no semestre inteiro. Então, como isso aconteceu, a resistência passou a ser maior a partir desse uso inadequado dos instrumentos que o professor de mestrado detinha. E, foi isto que dificultou e ainda dificulta, hoje, essa integração.

Mais uma vez, pelo conjunto das falas, concluo que, nesse contexto, além do vínculo personalíssimo, quase sacerdotal (tal qual a ligação que os sacerdotes fazem dos seres humanos com o conhecimento absoluto representado por Deus), que existe entre docente e discente em torno de uma disciplina, o “mestrando” ou a “mestranda” apenas cumprem tarefas e, se sua atividade em sala de aula serve para adquirirem formação docente, para os estudantes e para as estudantes de graduação, sua presença é uma forma de permitir (de acordo com as palavras que utilizam para classificar seus professores e suas professoras) que “professores sem compromisso” e “professoras sem compromisso” e/ou que “demonstram um pouco mais de compromisso, mas não perdem a oportunidade de faltar às aulas”, deixem de cumprir suas obrigações em relação ao “ensino”.

Os graduados e as graduandas, pelo que observo no campo, também não parecem se sentir “cobaias” dessa formação dos colegas e das colegas de pós-graduação. Talvez, porque no curso ainda existem professores substitutos e professoras substitutas apenas com graduação ou especialização *lato sensu*, algumas dessas pessoas consideradas “mais comprometidas” e com aulas de “melhor qualidade” do que docentes com titulação de doutorado e mestrado. Além disso, há quem diga que preferem quando “o mestrando vai no lugar do professor porque a aula é melhor”. O que parece prevalecer no retrato realizado por estudantes da graduação é o sentimento já anunciado acima de que a presença do “mestrando” ou da “mestranda” é a indicação de ausência do professor ou da professora, que deveria estar em sala “transmitindo” conhecimentos, ministrando conteúdos, especialmente pela expectativa que se cria pelo fato de serem doutores e doutoras. Imagina-se que tenham estudado mais, que tenham mais conhecimentos, que têm acesso a informações e podem utilizar métodos pedagógicos e desenvolver atividades que outros docentes e outras docentes não estariam, em tese, aptos e aptas a realizar. Na condição que integra o “ensino”, acredita-se que o “mestrando” ou a “mestranda” contribui para que as estudantes e os estudantes sejam “enganados”, para o que tenham o seu direito à educação, nos moldes das expectativas hegemônicas, por suposto, seja negado.

Tanto que, em muitos momentos, quando a aula será ministrada por um “mestrando” ou “mestranda” e consideram que este ou esta não contribui para a formação como desejam, ainda, não atendem aos seus propósitos pessoais, os estudantes e as estudantes de graduação respondem a esse ato deixando a sala após assinar a lista de presença ou, simplesmente, não comparecem à aula. É como se quisessem transparecer que se sentem

desrespeitados por uma quebra de confiança, uma quebra de lealdade do professor ou da professora em relação a elas e a eles e quanto as suas necessidades de aprendizagem.

A presença de um “mestrando” ou “mestranda” aplicando prova parece ser um dos poucos momentos em que se torna desejável. Ao presenciar uma avaliação aplicada por uma mestranda, noto que os estudantes e as estudantes ficam em euforia, porque o fato é entendido como uma permissão à cola, especialmente porque, como disse acima, o “mestrando” ou a “mestranda” exerce sua tarefa como um arremedo de mandatário. Não tem com a turma os compromissos docentes, cumprem o dever de presença, mas, salvo exceções, talvez para obter alguma legitimidade entre colegas da graduação, atua como um estudante ou uma estudante em condição diferenciada, porém pautado na condescendência. E, mesmo que não queira parecer condescendente, a turma o enxerga ou a enxerga sob essa ótica. Não lhe atribui o respeito que destinariam ao professor ou professora se fosse este ou esta quem estivesse no local. Nesse caso, não lhe reconhece, nem por tabela, a autoridade docente e realiza a cola com destemor. Às vezes, disfarçam, mas, em geral, é “escancarada”, como dizem os próprios estudantes e as próprias estudantes: “Quando o mestrando vem aplicar a prova, é uma festa. Aí, a cola corre solta, porque a maioria, mesmo que veja, não faz nada. Agora, quando é algum que quer botar moral, aí, a coisa é mais sutil. Mas, acontece” (estudante do sexto semestre durante a inserção no cotidiano).

Foi o que aconteceu com uma avaliação que presenciei. Enquanto a “mestranda” distribuía as provas, a conversa e as brincadeiras eram generalizadas (até para indicar-lhe que a expectativa da turma era de que agisse com condescendência e permitisse a cola). A estudante de pós-graduação, por esse motivo, começa a pedir silêncio e, para ser atendida, passa a fazer ameaças de cortar o tempo da prova. Em vão. As chacotas e a desconsideração dos pedidos para que se concentrassem até que a ameaça de prejuízo veio com o anúncio de que corrigiria a avaliação e poderia reduzir a nota de quem não fizesse silêncio. Segue a transcrição do momento:

“Mestranda”: - Ei, já estou distribuindo as provas. Silêncio!

Turma: - HUUUUUMMM...

Depois de um tempo

“Mestranda”: - Se não fizerem silêncio, vou colocar a prova só até dez e meia [22h30min.] – em dia de prova os estudantes e as estudantes reivindicam a extensão da aula até as 23h.

Turma: - HUUUUUMMM...

“Mestranda”: - E se tiverem achando ruim, eu vou colocar até as 10h [22h] – em tom de desafio.

Turma: - Chegou agora e já quer sentar na janela...

“Mestranda”: - Quem vai corrigir a prova sou eu. Se vocês não fizerem silêncio, eu vou baixar a nota de quem está conversando.

A turma fez silêncio absoluto.

Além disso, durante toda a avaliação, a “mestranda” permaneceu atenta à cola e, diante de qualquer indício de que alguém mantinha “troca de informações” durante a prova, trocava de lugar, anotava o nome. Os estudantes e as estudantes demonstraram um pouco mais de “respeito” diante das ameaças, mas como está dito na fala acima, a cola não deixou de existir. Ficou mais sutil. Pois, a “mestranda” não se sentiu e a situação não lhe permitiu, de fato, a possibilidade de se sentir professora da disciplina para agir com mais vigor, até estabelecer punições. Cumpridora de tarefas, foi uma professora em termos.

Isso me leva a crer que, por outro lado, juntamente com a indicação de ausência do professor ou da professora e ainda que, pelas condições em que está inserida não lhe seja dado assumir o papel docente em sua plenitude (mesmo para a tarefa à qual foi designado ou designada), da parte dos estudantes e das estudantes de graduação, há uma expectativa de que incorporem e reproduzam atitudes dos professores, especialmente certa autoridade e/ou demonstrem certo autoritarismo. O que parece ser mais forte em relação a estudantes de pós-graduação que mantêm comportamentos mais próximos do que seria um auxiliar ou uma auxiliar, mais propriamente, alguém que faz monitoria para o docente ou para a docente. Quanto a outros “mestrandos” e outras “mestrandas”, que, em lugar de agir como quem faz um estágio, seu comportamento é o de quem incorpora efetivamente o professor ou a professora da disciplina, a “presença da ausência” parece ser maior, mesmo que pareçam ministrar melhores aulas. É a forma de como está o curso, seus limites, que aparece. É a falta que emerge aos olhos dos estudantes e das estudantes de graduação – o tipo de aula poderia ser uma regra, seu professor ou professora poderia ser assim, mas não está presente, não parece querer mudar. E, de novo, para chamar atenção, para se legitimar no seu fazer, mais uma vez, em lugar de atuar como quem está em momento de aprendizagem, o “mestrando” ou a “mestranda” precisa agir como o docente ou a docente da disciplina.

Em ambos os casos, no tempo que lhe é dado estar com discentes de graduação, mais do que realizar sua atividade como quem assiste, podendo, vez ou outra, assumir diretamente a responsabilidade de ministrar determinado conteúdo, compartilhar suas descobertas de pesquisa, provocar um debate para produção de conhecimentos, o “mestrando” ou a “mestranda” age como docente. Porém, por suas condições, seu comportamento é uma mescla do que supõe que seria, diante da realidade dinâmica, a atitude da professora ou do professor da disciplina e como ele ou ela procederia se fosse, de fato, professor da disciplina – talvez, um pouco mais do mesmo, uma reprodução de formas semelhantes de metodologia, de

pensamentos e de conduta, dada a possível falta de referências distintas em meio a uma educação que se hegemoniza como repetição para a busca de um resultado, tendo como auxiliar o medo de não alcançar o que se coloca como êxito.

É que se evidencia quando dizem elaborar e corrigir provas, mais ainda, ao aplicarem avaliações e ao darem aulas. Ou seja, quando assumem uma disciplina, total ou parcialmente, seu comportamento é de reprodução do modelo de aula, do modelo de prova e de atitudes docentes que se consagram como legítimas e/ou necessárias em certas circunstâncias. Tudo parece ser uma repetição. As provas são, quase sempre, objetivas e buscam o conhecimento da lei (até para facilitar sua correção) com reforço e fundamento em valores que se instituem em torno de um padrão moral de sociabilidade. Os discursos em sala, que tratam de certos assuntos de forma superficial, confusa e com argumentos de senso comum, são a expressão da moral dominante. As aulas são expositivas; estão baseadas na autoridade, no autoritarismo e na verticalidade docente em relação aos discentes e às discentes; têm suporte em esquemas projetados eletronicamente ou escritos no quadro e em fichas, aos quais se socorrem para não perder detalhes e/ou reproduzir conceitos que podem não conhecer completamente; são uma sucessão de informações aparentemente desconectadas entre si; não incitam qualquer discussão; tratam formal e abstratamente dos temas propostos na ementa, em geral, a partir de conceitos extraídos pela leitura direta de artigos da lei, tendo como pretexto e pano de fundo o concurso público – muitas vezes, como forma de legitimação em sala, reproduzem questões de múltipla-escolha e cingem os conteúdos em dicas e macetes de como respondê-las. A abordagem de questões práticas, do mesmo modo, dá-se sem que haja espaço para debates, sendo o próprio “mestrando” ou a própria “mestranda” quem apresenta as nuances do caso, responde a questionamentos possíveis a partir de respostas institucionais apresentadas em situações concretas semelhantes à relatada ou tomada como referência na abordagem do tema. Desse modo, busca naturalizar uma solução única possível, bem assim, a compreensão de Direito como fórmula de solução de conflitos, sem problematizar as respostas dadas, sem pôr em questão seus conhecimentos, a quem serve, como seriam aplicados conceitos e leis a depender das circunstâncias e dos sujeitos envolvidos. Por último, quanto aos estudantes e às estudantes de graduação, o que parece ficar em evidência é o silêncio e acompanhamento da exposição conceitual com a

leitura do *Vade Mecum* durante a aula. Em alguns momentos, surge uma fala ou outra, porém, esta fica restrita. Não é uma participação na construção de conhecimentos⁹⁰.

Uma diferença, todavia, se apresenta: procuram ministrar aulas com conteúdos e formatos que aparentemente sejam do interesse hegemônico dos estudantes. Aparentemente, buscam maior preparo, demonstram ter estudado os assuntos referentes a certos temas, além de trazerem sua experiência profissional e, muitas vezes, com um modelo pedagógico de apresentação facilitada, oferecem dicas e macetes para aprovação em concursos em caso de se exigirem conhecimentos do tema lecionado.

3.1.3 Síntese das características das aulas

- i. Aulas expositivas com atuação docente limitada à síntese, às vezes, colocada como interpretação dos artigos, por meio da menção a brocardos em latim, conceitos abstratos extraídos da lei ou de alguma explicação simplificada da doutrina, da jurisprudência, de enunciados doutrinários e súmulas jurisprudenciais e/ou se utilizando de situações quase sempre patrimonialistas, fundadas supostamente na matriz liberal e voltadas para ou passíveis de consumo e utilização pela parcela mais rica da população;
- ii. Verticalidade/autoritarismo, sem espaço para o diálogo, embora sejam aceitas participações esporádicas de estudantes;
- iii. Não produz pensar crítico. Ao contrário, o professor ou professora se utiliza de generalizações e argumentos de senso comum teórico e popular e se desvincula de dados concretos da realidade, muitas vezes, partindo de suposições construídas a partir de pressupostos também desvinculados de fatos e circunstâncias concretas;

⁹⁰ Este silêncio pode refletir a atitude autoritária de quem ministra a aula, mas também a falta de preparo e o constrangimento dos estudantes e das estudantes em discordar. Às vezes, tenho a impressão de que preferem não se pronunciar em sala da mesma forma que agem quando algum colega ou alguma colega apresenta seminários para não causar uma exposição prejudicial e deslegitimadora da fala perante o docente ou a docente. Nesse caso, não há a presença deste ou desta, mas é como se esta presença pairasse pela ausência e pela compreensão de que o “mestrando” ou a “mestranda” não tem uma obrigação direta quanto ao que afirmam em aula e a como agem, salvo em circunstâncias que chamem a atenção pela gravidade da atitude ou da informação. Afinal, age em substituição como se realizasse um favor em nome de quem, de fato, tem a responsabilidade pela aula.

- iv. Guarda nas entrelinhas do discurso técnico uma moral dominante para o que os estudantes e as estudantes são treinados e treinadas, devendo naturalizá-la e carregá-la para sua atividade profissional futura. Isto é, são expressão da vontade de controle de como pensam e de como podem agir na vida profissional;
- v. A complexidade da aula se resume ao que se tem no código e nas decisões de tribunais, comparando-as com discussões doutrinárias. Por isso, ficam de lado, discussões sobre políticas públicas e seu impacto para a realização de direitos;
- vi. Trazem exemplos práticos, porém, estes reduzem a discussão de Direito à solução individual de problemas com reforço à aprendizagem e memorização dos dispositivos legais;
- vii. Não há espaço para a reflexão ou debate de compreensões, sendo comum a imposição de ideias e o desestímulo à descoberta e à leitura de textos distintos daqueles que são intermediados pelo professor ou professora;
- viii. A dinâmica está centrada na fala docente com pouco espaço para a participação estudantil ou mesmo com prevalência do silêncio discente;
- ix. As perguntas, em grande parte, são lançadas pelo próprio professor ou pela própria professora, que as respondem de imediato como se fossem parte do seu raciocínio e recurso retórico para dinamizar a aula.

CAPÍTULO IV – O MODELO DE AVALIAÇÃO E A PEDAGOGIAS DO MEDO, DA REPRODUÇÃO E DO RESULTADO

Para analisar as provas e seu propósito dentro das características do “ensino jurídico” que vêm sendo apontadas, trabalho com a versão direta dos discursos de estudantes e docentes sobre esse elemento da pedagogia empregada, ademais de avaliações obtidas diretamente com os estudantes e com as estudantes, bem como outras, retiradas de coleção disposta em pasta construída de forma colaborativa por discentes para auxiliar outros colegas e outras colegas na compreensão do modo de pensar e na forma das questões elaboradas por professores e professoras, especificamente por aqueles e aquelas que ministram disciplinas do eixo profissionalizante da matriz curricular.

4.1 A análise a partir da percepção estudantil

Na percepção dos estudantes e das estudantes com quem realizei entrevistas, as provas tomam algumas características gerais que podem ser observadas por meio das palavras organizadas no quadro abaixo:

Quanto ao conteúdo propriamente dito		Quanto à forma em si
Reproduzir conteúdos	Proibição às ideias próprias	De marcar “x”
Decoreba	Falta de liberdade de pensar	Estilo concurso
Resumo de livros, leis e apostilas	Pra responder, é preciso entender o que o professor quer que escreva	Tem três tipos de questões: objetivas, subjetivas e subjetivo-objetivas
É a forma de pensar do professor	Me adapto ao que vai ter na prova	Provas objetivas exigem doutrina ou casos abstratos
Seguir a doutrina do professor	Disputa ideológica	Provas subjetivas só remetem à legislação

Com essas palavras, é possível observar que, na percepção dos estudantes e das estudantes, as provas são classificadas sob dois ângulos. O primeiro é quanto ao seu conteúdo propriamente dito e o segundo quanto à forma propriamente dita. Chamo assim, porque, do

mesmo modo que afirmei acima quanto às aulas, essa dicotomia entre forma e conteúdo não se sustenta sob uma análise dialética. Os aspectos formais podem ser vistos como substância à medida que, em si, indicam pressupostos, conhecimentos que se têm como verdadeiros, impõem uma maneira de agir, definem, mesmo nas entrelinhas, como os discentes e as discentes devem absorver os conteúdos propriamente ditos, quais destes precisam se tornar igualmente seus pontos de partida paradigmáticos e que cadeias lógicas de raciocínio são corretas para adotarem em sua vida estudantil e profissional. Em outras palavras, ao tomarem contato com as provas de semestres anteriores e ao compartilharem informações entre si sobre as disciplinas e seus elementos pedagógicos, os discentes e as discentes analisam como a forma em que se dá avaliação expressa o modo de pensar do professor ou da professora, seu grau de exigência, por conseguinte, qual espécie de empenho se torna mais eficaz para enfrentar o tipo de questionamentos, se precisam adaptar seus estudos, como devem se portar quanto aos conteúdos dispostos no processo de aprendizagem, em que conteúdos precisam concentrar seus esforços, que saberes as provas indicam ser menos importantes para obter êxito em determinada disciplina de acordo com quem a ministra.

Essa atitude expressa uma experiência cognitiva que vai se construindo ao longo da formação escolar como um todo, é base e tem seu reforço no cotidiano de “ensino” para se compreender o proceder necessário do ponto de vista das avaliações no curso de Direito e dos estudos que adotarão. É esse conhecimento que permite aos discentes e às discentes reconhecerem se dada disciplina e as provas que lhe serão aplicadas requerem reflexão, aprofundamento em teorias, análises doutrinárias com mescla e criação de técnicas para lidar com problemas concretos; se, ao contrário, a exigência é de memorização de características, de requisitos para a satisfação de certas condições de realização de certo instrumento técnico, de dispositivos legais, de jurisprudências, se precisam fazer distinções conceituais ou apresentar abstratamente conceitos extraídos de artigos da legislação e/ou de lugares comuns teóricos ou doutrinários; ou, ainda, se precisam mesclar a atitude reflexiva com a atitude de reprodução.

A forma de estudo e de compreensão de conteúdos varia de acordo com a forma de provas e, em complemento, do que se aponta nas aulas. Portanto, do ponto de vista da substância propriamente dita, os estudantes e as estudantes caracterizam as avaliações, no modo que parece mais evidente, que se hegemoniza, como uma demonstração de capacidade de memorizar e reproduzir conteúdos extraídos de livros, apostilas e leis que abordam ou se aproximam do viés doutrinário admitido pela docente ou pelo docente e mesmo de

formulações submetidas à leitura do professor ou da professora, do que este ou esta apresenta como forma de pensar correta, como conhecimento exato e verdadeiro. Dito de outro modo, a prova, na percepção dos discentes e das discentes, é a avaliação do quanto se podem repetir as ideias ministradas. Estas, ao que parece, não podem conviver com a liberdade de conhecer, de construir reflexões e de produzir descobertas, sob pena de esvair-se, de se perder e de perder a legitimidade que a pedagogia apropriada para elas considera essencial: de concentração da palavra, por conseguinte, o poder de dizer verticalmente o que é conhecer e como se deve pensar.

Por esta razão, a prova também traz um duplo-efeito que parece se constituir de elementos que se anulam entre si. É, por um lado, parte do processo de adaptação e, por outro, indica ser mais um meio de afirmação docente. Quanto ao primeiro aspecto, esse é o motivo pelo qual os estudantes e as estudantes afirmam se sentir na obrigação de se adaptar ao que vai ter na prova, de entender o que o professor ou professora quer que escreva como resposta às questões apresentadas. Nesse sentido, a nota revela o quanto pode estar sendo eficaz o processo de adaptação estudantil às ideias que se quer propagar. Quanto ao segundo aspecto, a preocupação imediata do docente ou da docente, embora esta exista, não é saber o que se aprendeu propriamente dos conteúdos ministrados nesse contato pedagógico, mas se foram apreendidas as suas ideias em meio a um processo de formação que se faz como uma disputa da consciência jurídica ou de ideologias, como afirma um estudante:

Acho que os professores... boa parte tem o interesse em fazer com que os estudantes pensem de uma forma mais parecida com a deles. Quando o professor coloca ali a doutrina que ele está ensinando, geralmente, é a doutrina que ele segue. Professor que indica um livro para sua bibliografia, geralmente, é o livro que fala da maneira que ele acha mais correta a respeito do assunto. Então acho que eles estão tentando... acho que há uma certa disputa de ideologia, por baixo sem muita... não declarada, não realmente pensada, mas é uma certa disputa de ideologias. (Estudante n.º 07, do quarto semestre).

Ao reunir os dois efeitos, as provas seriam um meio de construir a adaptação dos estudantes ao que pensa o professor para afirmá-lo, pois impede que se coloque o seu conhecimento à prova enquanto evitam que os estudantes fujam do assimilacionismo, da verticalidade da aprendizagem de verdades estabelecidas que devem ser reproduzidas na praxe. São como um treinamento para que vão ajustando sua ação à forma de pensar dominante. Condicionam a forma de estudar e de aprender Direito e criam as condições para que os estudantes e as estudantes não consigam se desvencilhar desses conteúdos, tanto no processo de formação em Direito quanto na praxe profissional futura. Portanto, o que afirmei

sobre as aulas, até por estarem integradas pedagogicamente sob o mesmo propósito hegemônico, pode se aplicar às provas. Estas contribuem para o controle do que pensam, de como pensam e agem no presente e no futuro. São o exercício de saber-poder ou, também por outra expressão utilizada por Foucault (2005), revelam a “política da verdade” que se produz no “ensino jurídico”. Porém, o que se tem por conhecimento nesse contexto, embora fabricado, produzido historicamente, perde essa noção e se impõe especialmente porque, ademais do caráter prescritivo adotado, a quantidade de aulas, de atividades, de páginas para ler para as aulas, para as avaliações e para os concursos (no cotidiano, os estudantes compreendem a quantidade de matéria para estudar pelo número de páginas constantes do livro indicado pelo professor para os assuntos abordados), impedem a dedicação a um estudo mais amplo, com acréscimos de leituras, com busca de outros pensadores e pensamentos, bem assim a descoberta. Se ainda assim outras possibilidades de conhecer ocorrem em forma de resistências pontuais ou organizadas, dentro do contexto de imposição, estas precisam sucumbir ao paradigma dominante, interna e externamente ao curso de Direito.

Geralmente são provas objetivas. (...) A prova subjetiva dá uma possibilidade maior de o aluno expressar a sua opinião e dá uma possibilidade maior também de o aluno colocar, de repente, alguma pesquisa particular ou alguma ideia própria, algo que não se prenda muito a que está escrito. Não [aceitam] com facilidade não. Nas provas subjetivas eu estudo através da bibliografia indicada pelos professores e, bom, claro que eu coloco minha opinião também, mas, particularmente, eu tenho que seguir mais o que é a opinião dos grandes juristas, a opinião do que está escrito, não tem tanta liberdade para discordar. Essa liberdade não se aplica durante a prova. Eu posso estudar através, por exemplo, em direito penal, eu posso estudar... (eu estudo inclusive!) através de uma doutrina minoritária de um jurista que tem uma forte tendência minimalista. Mas, na prova, eu não posso seguir exatamente o que ele escreve no livro dele por mais que eu concorde com aquilo. Eu tenho que seguir outro professor que tem uma tendência um pouco mais conservadora. Como eu estudo? É difícil explicar assim. Eu busco entender... eu..., muitas vezes, eu tenho que entender o que o professor quer que eu escreva. Muitas vezes eu tenho que entender qual é a forma de pensar que o professor quer que elabore. A primeira coisa que eu tenho que fazer e que muita gente faz também é buscar as provas antigas para buscar a forma de entender do professor. Que é como eu disse aqui, que às vezes há uma certa disputa ideológica, o professor quer que os alunos pensem de uma forma parecida com a dele, então tenho que pensar. Eu tenho que buscar entender a forma de pensar do professor. Por mais que eu tenha a liberdade para discordar, por mais que tenha liberdade para buscar outras doutrinas, se eu quiser tirar uma nota boa na prova, eu tenho que entender o que o professor quer que eu escreva. É uma espécie de decoreba. (Estudante n.º 07, do quarto semestre).

Nesse sentido, a prova contribui para, por meio do “ensino jurídico”, transmitirem-se formulações cujos elementos materiais e formais internos reafirmam uma razão excludente que, no seu bojo, determina as características atribuídas ao “conhecimento jurídico falso”, quero dizer, ao não-conhecimento jurídico, para, com base nessa dicotomia

falso/verdadeiro, imprimirem-se os pressupostos do dever-ser de todo o processo de cognição e de reprodução de ideias no âmbito do ensino e do trabalho profissional. Embora eu considere os conhecimentos que se propagam por meio do “ensino jurídico” mais próximos de um “senso comum teórico” (WARAT, 2004) ou de um *habitus*⁹¹ (BOURDIEU, 2010), com auxílio da prova, propaga-se uma racionalidade que domina as ciências modernas, no dizer de Boaventura de Sousa Santos (2001), um modelo totalitário, à medida que nega outras formas de conhecer e destitui de razão formas de conhecimento distintas do que se quer propagar como verdadeiro.

As provas se constituem como parte da disputa ideológica, especialmente quando se percebe como frágil o processo de negação/afirmação de ideias quanto ao Direito e ao modo como deve ser a atuação jurídico-profissional para a prevalência de uma moral dominante. Pretensamente dirigidas por valores universais, são também uma tentativa de universalizar valores adaptando pessoas a pensar a partir destes e a realizá-los em sua praxe como se fossem naturais.

Sob essas circunstâncias, que na perspectiva estudantil crítica parecem se hegemonizar, é provável que os discentes e as discentes de diversos matizes de pensamento sobre o “ensino” incorporem uma forma de estudo baseada no treino de questões e na busca de respostas corretas a partir de palavras-chave, talvez, até de dicas e macetes. Estas fórmulas de resolução podem ser desenvolvidas ou se reproduzirem do contato com provas anteriores, com o próprio docente ou com a própria docente – em um momento ou outro em que isso ocorre em sala, no diálogo com colegas, além de se adquirirem assistindo a vídeo-aulas pela *internet* ou por páginas eletrônicas, pagas ou gratuitas, de preparação para concursos. Por outro lado, as reflexões tenderão a se tornar exceção na maneira de se acercar aos temas propostos para a formação jurídica, mesmo em caso de haver mescla de formas de avaliação de conteúdos.

Tem muitas provas de marcar x, assim, (nome da disciplina) mesmo, eu só fiz prova praticamente de marcar x, estilo concurso. Eu estudo por site de concurso que é uma coisa absurda, mas é aquela coisa de se adaptar. Eu não vou dizer: “Não. Eu não vou estudar por site de concursos, se é aquilo que vou ter na prova”. E algumas, assim, a maioria realmente são de escrever. São subjetivas, no caso, mas nem de longe me deixa livre pra dar as minhas impressões pessoais. A maioria dá aquilo do livro. Tanto é que antes eu era super-empolgada para fazer prova (escrevia um texto enorme). Hoje em dia, eu percebi que isso não adianta. Isso não vai me dar uma nota

⁹¹ Conforme já explicitado no primeiro capítulo, um conjunto de regras explícitas e implícitas constituídas em meio a uma razão prática que determinam, na perspectiva de Bourdieu, o que é o campo jurídico e como ele deve se reproduzir pela repetição de seu fazer.

maior, então eu coloco aquilo que tava no livro. (Estudante n.º 04, do quarto semestre).

Para os estudantes e as estudantes que aderem à compreensão de que o “ensino jurídico” deve estar voltado para o concurso público, embora possam adotar comportamentos parecidos àqueles manifestados por discentes de perfil crítico ao modelo hegemônico de ensino e treinar para responder às provas com as quais se deparam no âmbito da graduação em Direito, as avaliações não promovem as habilidades necessárias para enfrentar um concurso público. Ou seja, mesmo que o formato predominante de avaliar indique estar em diálogo com o propósito de treinar dentro do espectro de pensamento também aparentemente admitido em concursos públicos, o que vem ocorrendo não parece ser suficiente na visão desses estudantes e dessas estudantes para que tenham uma formação dentro dos seus propósitos profissionais. Ainda exige “reflexão”, conhecimento “vasto”, leitura em maior quantidade e, entre outras coisas, “aprofundamento”.

A fala de um discente do sétimo semestre com quem dialoguei no período de convivência com o cotidiano da Faculdade de Direito em que está sediada a pesquisa pode sintetizar a relação entre “ensino jurídico” e concurso público nessa perspectiva estudantil:

(...) quando eu estudava, não-visando o concurso (coloca ênfase na voz), eu estudada pras matérias. Então, aquela coisa, você dá prioridade ao que o professor fala em sala é... se você pega um livro que... as doutrinas de direito são vastas, você se detém naquela leitura daquele livro, daquele capítulo, você lê aquele assunto em vários livros, em determinados capítulos, então, necessariamente, se aprofunda naquilo. Antes de estudar pra concurso, desde o quinto período, do ano passado, que venho fazendo isso, eu estudava dessa forma. Estudava pras provas do curso. Não era muito atento ao que estava acontecendo nos tribunais, no dia-a-dia dos tribunais nacionais. E, depois que você conhece o concurso público e vê como a coisa é cobrada, você passa a dar mais atenção à jurisprudência do momento, às decisões que são prolatadas diuturnamente, àqueles informativos... são os famosos informativos do ST... dos Tribunais Superiores... e você acaba adotando pra si aquela... toda aquela doutrina que é condensada, a doutrina que é voltada pro concurso, porque é ela que vai lhe dar a base pra você passar no concurso. (...) Hoje, [estudo] por manual e sinopse, porque... e o código, óbvio. Porque a estrutura da lei, a lei seca em si... é fundamental pra você passar num concurso. (...) Assisto [vídeo-aulas]! (com ênfase). As vídeo-aulas, hoje em dia, são o supra-sumo pra concurso. (Estudante do sétimo semestre – diálogo durante a convivência com o cotidiano).

Para justificar seus comportamentos, o estudante acima revela ainda uma dicotomia estudo acadêmico/estudo para concurso, que parece ser compartilhada por discentes e mesmo por professores e professoras sobre o “ensino jurídico”. Além disso, indica as condições sob que se estabelece contato com os conteúdos considerados necessários para o seu propósito de acordo com a relação entre a quantidade de informações que pode “reter” e o menor tempo possível para tanto:

(...) eu, por exemplo, penso em ingressar no ministério público e, desde que eu entrei na (nome da universidade), que tomei ciência do conhecimento que eu devo ter pra prestar um concurso, eu não me atendo muito às questões que demandam aquela leitura vasta, que demandam aquele conhecimento bem aprofundado, porque, querendo ou não, o conteúdo que se é cobrado para um concurso é extenso. E, hoje, se privilegia a retenção de informações no total das áreas. Se você tem um conhecimento não aprofundado, mas se você tem um conhecimento mediano, a probabilidade de você se dar bem num concurso, de você ser aprovado num concurso, é maior do que se você, por exemplo, tiver um conhecimento aprofundado em processo civil e civil e não tão assim em penal, em constitucional... até no concurso da OAB, que tem uma parte geral onde são cobradas todas as matérias e você só passa pra segunda parte, pra segunda fase, quando você detém aprovação nessa primeira. (...) quando eu falo estudando pra concurso, entenda-se, deixando o estudo acadêmico como deveria ser um tanto de lado pra focar naquilo que um concurso me pede. Porque a lógica é a mesma do vestibular. A lógica é a mesma. (...) o modo como você tem que se preparar pra esse concurso é demorado, demanda um tempo, e esse tempo é um tempo que você não pode desperdiçar se aprofundando em matérias que merecem um aprofundamento. (...) pela facilidade hoje de como você consome, de como you pode consumir o assunto. Hoje, com os manuais, as pessoas preferem esse aprendizado sozinhas, estudo solitário, a vir frequentar uma sala de aula e tudo mais. É porque elas acham que rendem mais assim. E... se o alvo delas é uma concurso público, é lograr êxito num concurso público, esse rendimento, naquela equação estudo-tempo, é fundamental... é fundamental. (Estudante do sétimo semestre – diálogo durante a convivência com o cotidiano).

Ao mesmo tempo, por esta fala, como digo no segundo capítulo, é possível perceber que à medida que discentes com este perfil afirmam o modo ideal de estudar constituído a partir de seus fins pessoais e de classe (talvez, por adesão); que apontam a necessidade de “autodidatismo” na perspectiva de “consumo de informação” para o seu aprendizado do que vão construindo como Direito, de forma clara ou nas entrelinhas, demonstram reivindicar um “ensino jurídico”, de fato, voltado, portanto, eficaz, para o seu êxito em concursos públicos. Nesse contexto, exigem igualmente que as provas, determinantes para a maneira como se estuda dentro do modelo dominante de educação⁹², bem assim, para como se percebe e como se aprende Direito, assumam a modalidade de treinamento para o que vão enfrentar nos processos seletivos a que venham se submeter. Isto é, envolvam temas em discussão nos tribunais superiores, adaptem-se a um modelo fundado na avaliação de informações elementares, com efeito, não requeiram aprofundamento teórico

⁹² Como se pode ver nas falas trazidas acima, dentro do modelo hegemônico de educação, a preocupação central dos estudantes e das estudantes parece não ser propriamente em aprender os conteúdos ministrados, complementá-los e confrontá-los com outros conhecimentos. É passar na prova, obter uma boa nota e ir superando as etapas da formação até concluí-la e poder dar outros passos. Na graduação em Direito, as provas permitem ultrapassar cada período para chegar ao diploma de nível superior e, com ele, poder concorrer a cargos de comando da sociedade para que é necessário demonstrar ter concluído a formação jurídica.

e consigam cumprir o que apresentam como um princípio pedagógico: obter informações suficientes sobre os mais diversos ramos do Direito dispendendo do menor tempo possível.

Hoje, você tem que observar que há uma profusão de cursos pra concurso que, em certa linha, acaba defasando esse conhecimento que você deve ter na universidade porque o aluno se prepara, mas, ao mesmo tempo que ele se prepara, que ele se preocupa em passar na universidade, que ele se preocupa em galgar os períodos, se preocupa com o futuro, que será em grande parte concurso público, porque as carreiras jurídicas são pautadas em concurso público, lato sensu. (...) A estrutura, principalmente do corpo docente, ultimamente, tem deixado muito a desejar em situações particulares, onde você, por qualquer motivo que seja, tem um quadro de professores que, infelizmente, de certa forma, não satisfaz. (...) dependendo da maneira como o professor leva a matéria, sim [o curso atrapalha]. (...) [atrapalha] quando o professor é... tá desatento àquilo que se é cobrado em concurso público ou então se, a maneira que ele dá aula não é uma maneira que chama a atenção do aluno, não é uma maneira que demonstre o assunto como deveria... (Estudante do sétimo semestre – diálogo durante a convivência com o cotidiano).

(...) eu também não tô dando tanto valor pra... eu dou valor pra as disciplinas, mas não tô dando tanto valor pras aulas. Hoje, prefiro muito mais ficar em casa estudando do que vir pra (nome da universidade) assistir uma aula. São poucas as aulas que eu ainda venho com vontade de assistir. Porque sinto que estou perdendo tempo. Em algumas aulas, eu sinto que estou perdendo tempo. (...) vou dar um exemplo então de (nome da disciplina): o professor usa apostila, a gente vai pra aula e ele dá em média dez páginas por aula. E a aula que ele dá é o que está na apostila, ele praticamente lê o que está na apostila. (...) Eu paro pra pensar: eu podia estar usando esse tempo em casa lendo muito mais páginas da mesma apostila que ele está lendo aqui. Eu gosto de ir às aulas que eu sinto que os professores acrescentam algo. (Estudante n.º 09, do quarto semestre).

Ou seja, entre os estudantes, vigoram, pelo menos, duas percepções sobre o conteúdo propriamente dito das provas, que, a seu turno, mantêm relação imediata com a existência entre os discentes de, pelo menos, duas compreensões que compõem a dialética do “ensino jurídico”, como mencionei acima. A primeira, crítica contra-hegemônica, de que as provas seguem um modelo de concurso e reduzem a capacidade e o empenho reflexivo da formação em Direito; e, a segunda, que, embora se apresente como crítica, pretende acirrar a perspectiva dominante e aproximar cada vez mais as provas e o aprendizado de conteúdos das exigências cognitivas identificadas no formato dos concursos. Com base nesta última compreensão, é preciso mencionar que, mesmo provas que parecem seguir o formato e requerer conhecimentos de acordo com as necessidades impostas por concursos públicos, não estão, ao menos, completamente, direcionadas a este modelo, bem assim, não contribuem para que vá se formando um “ensino jurídico” cujo objetivo central seja a aprovação simplesmente em seleções para cargos de comando da sociedade. Distinguem, portanto, do que afirmam estudantes que fazem a crítica contra-hegemônica.

A “filosofia do concurso público”, como dito antes, talvez, funcione como um pretexto para não produzir reflexões, por conseguinte, para sobrepôr, em meio às tensões dialéticas, a reprodução de ideias e valores dominantes. Mas, não condiciona completamente o ensino. Se assim fosse, estudantes centrados nesse propósito dariam mais atenção aos conteúdos e às aulas e não diriam que preferem estudar sozinhos ou sozinhas porque se sentem prejudicados ou prejudicadas quanto aos seus objetivos pessoais pelas informações que “consomem” no curso – sua atenção às provas se dá, me parece, porque precisam ultrapassar os estágios da formação para obter o requisito central de participação nos concursos de nível superior para cargos com independência funcional, poder de mando e maior remuneração, o diploma. Além disso, não seria possível perceber críticas a formas de estudar adotadas por discentes com foco em concurso vindas de professores e de professoras, mesmo de quem costuma ser considerado didático ou considerada didática por centrar sua atuação pedagógica na lei, em enunciados, súmulas, jurisprudências e na doutrina. É certo que estas críticas podem ocorrer ainda que o docente ou a docente esteja mais preocupado ou preocupada em promover uma formação para concurso. Talvez, queira afirmar a “pedagogia do medo”, com efeito, justificar seus conhecimentos e sua forma de dar aula para se autoafirmar diante dos estudantes e das estudantes; porque possivelmente pretenda se desconectar da compreensão de que produz uma formação superficial, ainda que a promova desse modo; pode ser que, apesar do desejo de que os estudantes e as estudantes tenham sucesso profissional sendo aprovados e aprovadas em concursos públicos, anseie que tenham uma formação com densidade; mais ainda, pelos exemplos que trouxe acima quando analisei as aulas, talvez, considere de maior relevância os valores que tem para transmitir do que necessariamente se os conteúdos que ministra e se a forma como os ministra se aproximam mais ou menos do que se exige em concursos públicos, apesar de adotar uma metodologia que dialoga com esse objetivo, para se fazer ouvido ou ouvida, legitimar o que diz, bem assim, merecer o respeito discente. Por exemplo, durante a convivência com o cotidiano de “ensino”, entre outras falas que condenavam o estudo por manuais, sinopses e esquemas, tive contato com um professor que, quando se deparava com notas a seu julgamento insatisfatórias, dizia: “tá vendo, vocês querem estudar por manual, é isso que dá. Eu sempre falo aqui pra não fazer isso, mas vocês insistem. Quero ver o que vocês acham que vão ser agindo assim. O que vocês esperam do futuro de vocês?” Isso, mesmo suas aulas abordando eminentemente conteúdos segundo um formato metodológico capaz de eliminar a reflexão e sua prova sendo, em tese, parecida com aquelas que se aplicam em concursos públicos,

objetivas e/ou com “casos concretos” envolvendo um litígio bilateral cuja solução está na aplicação imediata de um artigo de lei.

Quanto ao aspecto formal propriamente dito, na perspectiva dos estudantes e das estudantes, em geral, as provas se caracterizam por copiarem o estilo dos concursos e do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil, ao que parece, mais especificamente, a parte de questões de múltipla-escolha, ou, como dizem, de “marcar ‘x’”, e podem trazer “casos concretos” para solução por meio da doutrina e dos dispositivos de lei. Também se remetem a conflitos bilaterais quando trazem questões subjetivas e subjetivo-objetivas que, de forma hegemônica, exigem a demonstração de conhecimento da legislação e escrita do que certo professor ou certa professora determina como essencial, sem espaço para a liberdade de criação, construção e exposição de argumentos fundados em estudos teóricos desenvolvidos pelo próprio estudante ou pela própria estudante e/ou incentivado por docentes de outras disciplinas, embora não neguem haver provas, sobretudo no início do curso, que demandam raciocínio e conhecimento de teorias, bem como outras formas de avaliação.

Têm algumas provas subjetivas sim e nessas provas eu tenho liberdade maior para escolher o doutrinador, o livro segundo o qual eu vou pensar, para escolher a forma de pensar, para escolher uma ideologia. Nessas provas subjetivas, mas já faz uns dois períodos que eu não tive nenhuma matéria dessas. Essas foram, mas no início do curso nas disciplinas propedêuticas. Nas disciplinas técnicas, só há provas objetivas e subjetiva-objetiva como a gente chama (com um leve sorriso nos lábios e com dois dedos tocando a testa na altura da sobrancelha). Porque, em tese, seria subjetiva. Em tese, você pode passar de um artigo para outro e resolver de acordo com a forma que você concluir mais correta, resolver de acordo com a metodologia que você concluir mais correta. Na prática, se você coloca uma palavra chave diferente da que o professor estiver pensando você perde ponto. (Estudante n.º 07, do quarto semestre).

(...) existem os dois tipos de questões dentro das provas da gente. Existem professores que até se chateiam quando se fala em prova subjetiva: “minha prova não é subjetiva, minha prova é objetiva, só que dissertativa – eu estou procurando uma coisa específica no que você está dizendo. Você não me venha falar qualquer besteira, que eu não vou... não é assim... as coisas não funcionam assim”. (...) E, dentre essas questões subjetivas, que é onde você vai encontrar essa variação maior de questões que lhe fazem raciocinar e questões que lhe fazem despejar conhecimento, você vai encontrar questões que fazem... por exemplo, que o procedimento de resolução dela é assim: você primeiro raciocina o que é aquele tema, aquele subsídio teórico que o professor pede na questão, e aí você tenta adaptar ele àquele fato real; e, existem aqueles outros... simplesmente você olha o fato, você pega teoria e joga em cima. (Estudante n.º 17, do quarto semestre).

Também no início do curso e, algumas vezes, no decorrer da formação, são aplicadas outras maneiras de avaliar. Por exemplo, a apresentação de seminários, a realização de estudos dirigidos, de pesquisas, de trabalhos em que os estudantes e as estudantes devem fazer resumos de livros ou de textos, mas também, analisar obras e pensamentos, relacionar

filmes, literatura, com temas específicos de teoria do Direito, de outras áreas que dialogam com a teoria do Direito e/ou com temas do cotidiano que apresentam bifurcações teóricas ou colocam em discussão a validade de certas teorias (falarei mais desses métodos quando falar da Pedagogia da Resistência). Porém, no decorrer do curso, concretamente no âmbito das disciplinas do eixo profissionalizante, vão ficando mais raras, na visão estudantil, as provas subjetivas, bem como outras formas de avaliação de caráter reflexivo. É o que aponta um estudante do décimo semestre:

A maioria dos professores... por exemplo, uma prova valendo 10, colocam 10 questões objetivas, sabe? E é isso. Infelizmente as avaliações – grande maioria – são assim, nesse sentido: colocam um conjunto de questões objetivas, marcar X e é isso, é a sua avaliação. A maioria das provas colocadas por esses professores basicamente são questões de quem decorar mais vai tirar uma nota maior, quem decorar o Código vai tirar uma nota melhor. Por exemplo, você vai trabalhar Estatuto do Idoso e a discussão que teve foi marcar o X se envelhecimento é um direito fundamental ou social; se era um direito personalíssimo ou um direito social. O que eu vejo é que muitas vezes esses professores ficam presos – e a avaliação, eu vejo de maneira como muito cômoda pra esses professores, é simplesmente corrigir questões de concurso; já tem o gabarito pronto, eles simplesmente copiam essas questões e colocam nas provas. Isso é a maioria. Óbvio que tem professores que não trabalham com isso. E, coincidentemente, os professores mais vanguardistas têm provas mais elaboradas. Os professores que realmente eu os vejo como mais comprometidos com a educação, com o ensino (coincidentemente ou não) têm provas mais elaboradas, questões abertas, discursivas, pra tratar de várias categorias e da própria aplicação da legislação e suas implicações. (Estudante n.º 08, do décimo semestre).

A seguir apresento o ponto de vista docente e faço algumas análises sobre o que significa a adoção da “filosofia do concurso público” para o “ensino jurídico” partindo de suas compreensões e de suas práticas pedagógicas.

4.2 A análise a partir do ponto de vista e das práticas docentes

Entre os professores e professoras, parece ser unânime a percepção de que, hegemonicamente, os estudantes e as estudantes buscam o curso de Direito para atender ao anseio de serem aprovados e aprovadas em um concurso público de nível superior. Chega a haver uma coincidência entre os docentes e as docentes ao quanto percentual estimado de discentes cuja pretensão seria a aprovação em um concurso público ao final:

Se a gente fizer uma enquete na sala de aula nos primeiros dias de aula, eu sempre faço, e percebo que a maioria dos alunos deseja ingressar numa carreira estatal, pública, mediante concurso público, e, portanto, eles procuram uma formação que

atenda essa expectativa. Rarissimamente a gente vê alguém que quer se dedicar à academia e, com um percentual muito pouco, à advocacia. (Professor n.º 02).

Hoje a tendência maior dos estudantes é fazer concurso público. (...) Com certeza estão se preparando para concursos públicos. A maioria, sei lá, 90%, quer fazer um concurso público. E muitos já são concursados em cargos de nível médio e se preparam para ingressar em cargo de nível superior. É o sonho, digamos, que eu vejo nas salas de aula. (Professor n.º 05).

Grande parte quer concurso público em busca de uma estabilidade, um retorno financeiro mais rápido. Quem passar num concurso de juiz tem uma estabilidade financeira maior e um valor que lhe dá uma qualidade de vida boa, eu vejo grande parte, 90%, dos alunos é concurso. (Professor n.º 15)

É importante observar, todavia, que também na percepção hegemônica dos professores e professoras, o “concurso” parece se tornar um fim em si mesmo, não havendo relevância direta quanto à profissão a qual ele pode dar acesso, embora prevaleça a intenção de integrar a magistratura e o ministério público. Isto é, efetivamente, não parece haver entre os estudantes e as estudantes uma preocupação com a escolha de sua profissão, não há a busca por um trabalho definido, de acordo com os docentes e as docentes repetem como “vocação”. Conforme posso parafrasear da compreensão expressada pelo professor número 03, que parece sintetizar o que os sujeitos docentes compartilham como estar vocacionado ou vocacionada, parece não haver um “chamado interno”, “consciente” ou “inconsciente”, para o exercício de um trabalho com que a pessoa se identifique e sinta prazer em realizar, por essa mesma razão, também se sinta provocada, desafiada, na mesma medida em que se esteja à vontade e motivada para exercer determinada profissão, bem assim o trabalho que a esta se vincula. O mais importante é a aprovação em um concurso público, como afirma o professor número 17: “não! Não importaria [o concurso]. Quando se inicia a faculdade até se fala sobre isso. Mas, depois de um certo ponto, um percentual muito restrito continua determinado para ser ou um juiz ou um promotor ou determinada carreira específica. O que se busca é passar em algum concurso”.

Na tentativa de explicar esse “querer” dos discentes e das discentes pelos concursos, professores e professoras apresentam o que poderia ser, sob sua percepção, os motivos para essa escolha estudantil. Pelo que se pode notar de imediato em seu entendimento, a opção pelo curso de Direito é em si mesma um reflexo do objetivo de êxito em um concurso público e, por sua vez, este propósito está aliado ao individualismo, à concentração dos discentes e das discentes em seu projeto pessoal de obter, por meio da formação jurídica, “estabilidade financeira”, “segurança”, “certeza”, “felicidade”, “dignidade”, “status”, “melhores salários”:

(...) parece que essa demanda imensa de pessoas, que procuram o Direito tem a ver com desejo de uma estabilidade futura. (...) Não necessariamente, porque eles gostam do Direito, às vezes, não fazem nem muita ideia do que seja, muitos se espantam para o bem ou para o mal, mas se espantam ao longo do curso. Alguns percebem que não era nada daquilo que eles imaginavam. Outros até acabam gostando embora não soubessem o que encontrariam pela frente. (Professor n.º 03)

Cada um está pensando em si dentro do curso. (...) De um modo geral, não sei se acontece em outras plagas, mas o que a gente percebe é que o aluno pensa no futuro de uma carreira jurídica que lhe dê estabilidade. Ou seja, eles saem do curso preparados ou com pensamento fixo num concurso público. (Professor n.º 13).

A grande maioria, pelo menos eu identifico assim, busca uma profissão que os mantenha dignos enquanto cidadãos, em termos de contraprestação, em termos de subsídios, em termos de condição financeira e também o status. Está muito ligado a isso. Ao concurso público. Olhe, o que é que eu percebo?... Na verdade, todos querem o que pague mais. Eu acho que existe uma preocupação muito grande hoje com uma manutenção de um padrão de vida, com a possibilidade de você manter sua família de forma digna. (Professor n.º 17).

Estas mesmas palavras apontadas acima para identificar o sentido que os concursos públicos têm para os discentes e as discentes, segundo os professores e professoras, podem igualmente ser encontradas em tentativas de explicação crítica a essa escolha:

(...) infelizmente, os alunos ainda são muito formatados, os alunos chegam ao final do curso, quase na sua maioria, querendo adentrar numa carreira jurídica mediante concurso, muitos poucos desses alunos vão se aventurar em uma advocacia e uma margem, também ainda pequena, vai se aventurar numa vida acadêmica. Então, o sonho de quase todo aluno de direito é aquele sonho da grande classe média brasileira, claro, de ter uma vida tranquila, ter uma vida salarialmente confortável. E, para isto, vão buscar a estabilidade dos concursos públicos. (Professor n.º 03)

Eu acho que essa febre dos concursos públicos vem da situação que a gente vive. Eu acho que é uma demanda por certeza, em um mundo de muita incerteza. Então, eu acho que vem de todos os lugares ao mesmo tempo. Vem dos meninos, vem da casa deles, vem de uma parte dos professores que vivem bem e que são felizes com seus postos e, que também sabem que o caminho do concurso é um bom caminho para uma vida boa para os meninos. (...) Eu também acho que, ao longo dos anos, essa pressão da felicidade que o concurso, da segurança que o concurso público oferece, ela aumentou demais, demais, demais. Os meninos entram pensando em fazer um concurso. Os pais exigem e pedem isto dos meninos também, que eles não desviem o foco da atenção. Então, os nossos alunos, hoje, os alunos da (nome da universidade) vão muito bem no exame da Ordem. Às vezes, não vão tão bem, mas é comum que eles façam exame no oitavo período, porque eles já se liberam dessa etapa. Eu sinto uma pressa muito grande, eu sinto uma pressa grande nos meninos. Eles tentam fazer monografia antes, porque sabem que isto vai dar algum tipo de trabalho, que não é compatível com o final do curso, porque no final eles precisam de mais resultados. Então, a gente tem visto esse fenômeno ocorrendo assim. (Professor n.º 07)

Entre os alunos da Federal e da privada, o que uniformiza, a meu ver, pelo menos no meu sentir, no meu pessoal, é uma percepção muito minha, é o pragmatismo. Ninguém quer mudar o mundo. Ninguém está preocupado se a sociedade isso ou aquilo. É muito de discurso. Eu vejo lá um sujeito que entra com um carro melhor que o meu, digo isso pra dizer: o cara vem de um estrato social abastado, quando

fala das manifestações: “que legal, a sociedade está se manifestando...” Mas, você não sente uma preocupação em sair desse discurso para a prática. Sim, e o que você quer fazer, mesmo na sua prática? A grande maioria hoje quer fazer concurso. Pouca gente quer advogar e pouca gente tem visão da desimportância em que o Direito como instrumento, como mecanismo de justiça social, se transformou. Os alunos não têm muita consciência... Eu pego artigos de jornal e tento discutir como o Direito vai atuar nesse tipo de situação, que não ocorra ou que regule esse tipo de situação. Conflito de terra... o que o Direito faz? A decisão do juiz aqui é nesse sentido, o que você acham disso? Então, você percebe o que? No discurso é muito bonito. Alguns ainda se preocupam com o discurso. A grande maioria não se preocupa nem com isso, sequer se preocupa: “não... eu tô aqui, vou terminar meu curso, quero terminar meu curso e eu preciso porque quero passar num concurso”. E, alguns talentosíssimos... tem alunos talentosíssimos! Sabe o que eles querem? Ser técnicos do TRF. Eu digo: “mas, meu amigo, você tem condição de ser mais do que isso! Você tem condição de ter uma banca de advocacia. Você tem condição de militar nesta ou nesta corrente.” Não há essa preocupação. A preocupação é muito: “ah, mas eu preciso de um salário, professor! Eu preciso de um salário... Ah, professor, mas isso não muda”. E, olhe, você vê que o nível de informação política é muito bom, mas você nota, não sei se, uma desesperança com o papel do Direito. Tudo bem que o cara é produto da sociedade, é produto da família dele, mas a gente ali na faculdade não abre nenhuma perspectiva. A gente não propõe nada de novo. (...) O estudante até questiona, mas ele não chega à conclusão a que eu cheguei há trinta anos atrás, de que eu precisava me comprometer com a sociedade. Ele diz: “eu não preciso me comprometer com a sociedade. Eu preciso me comprometer com o meu futuro!” (...) Ele é um cara que lê... os alunos são surpreendentemente bons. A questão está no pragmatismo, na troca que ele se propõe a fazer desde o início... a questão do poder simbólico mesmo. Ele troca: “o que eu posso trocar aqui?” (Professor n.º 18).

Apesar de haver quem não expresse diretamente ou indique quem faça, alguns professores e professoras, em conversas informais, falam ainda da influência que exercem, coletiva ou individualmente, sobre a escolha dos discentes e das discentes pelo concurso público. Segundo tais pronunciamentos, no conjunto docente, sobretudo entre aqueles e aquelas que exercem cargos na magistratura e no ministério público, há quem, juntamente com os discursos de incentivo ao concurso público, reproduza no seu fazer pedagógico a atitude que desempenha em suas profissões externas, portanto, mostra-se na perspectiva do *status*, do poder, da reverência, da hierarquia, ademais de incorporar em si mesmo ou em si mesma a ideia de sucesso profissional. Essa união da defesa do concurso público com a postura de quem exerce poder, teria a função de se colocar aos estudantes e às estudantes como exemplo a ser seguido do ponto de vista pessoal e da realização do trabalho no âmbito do Direito. O docente ou a docente, nesse contexto, seria a prova concreta de que estudar com foco na aprovação para uma carreira jurídica de comando dá certo, vale a pena. Todavia, mais que isso, percebo que, de alguma forma, isso coaduna com a ideia do que venho chamando de treinamento porque seria uma maneira de não só apontar o caminho, mas também de mostrar como se deve agir uma vez que se alcance um posto como aquele exercido pelo professor ou professora. Pois, a expectativa não é apenas para que os estudantes e as estudantes repitam o

ato de se submeter a um concurso público, mas que reproduzam o comportamento docente e, pelo contato, vão entendendo, assimilando e incorporando como naturais as liturgias e a atitude colocadas como próprias de quem exerce funções na magistratura e no ministério público.

Por outro lado, do que pude coletar ainda de conversas informais com docentes, há quem afirme existirem colegas que, adeptos ou não e adeptas ou não da “filosofia do concurso público”, promovem discursos de incentivo à adesão dos estudantes e das estudantes pela busca de cargos de comando na sociedade e/ou daqueles que permitem “estabilidade financeira”, “segurança”, “tranquilidade”, ademais de outras vantagens pessoais e profissionais que o concurso público, em tese, pode proporcionar. Conforme posso notar dos registros dos diálogos em profundidade com professores e professoras, estas afirmações em favor do concurso público e do Exame de Ordem também aparecem em falas dirigidas diretamente a mim. Para alguns professores e algumas professoras, a busca, a dedicação e a adaptação do estudo, por parte dos discentes e das discentes, às exigências de um concurso e tudo o que ele representa para a vida de alguém com graduação em Direito, são necessárias. Este empenho demonstra maturidade, planejamento de carreira, além de uma preocupação consigo mesmo ou consigo mesma. Na visão de alguns docentes e de algumas docentes é até desejável que um estudante ou uma estudante tenha a si próprio ou a si própria como a principal preocupação ao estudar Direito.

O aluno da federal tem um padrão de exigência maior, por uma razão simples, ele já foi selecionado por um concurso completamente severo. (...) como ele sabe que tem essa excelência, ele pode, e ele trabalha com a ideia de fazer um concurso para juiz ou promotor, que são as carreiras mais almeçadas por conta de um conjunto de prerrogativas de status que essas carreiras encerram. Mas ele já sabe que tem três anos de prática necessária entre o período que ele se forma e fazer o concurso. Então ele vai realizar os concursos paralelos, transitórios até dar esses três anos. Eu acho interessante como o aluno da federal planeja sua carreira. No meio do curso, ele faz concurso para técnico para que, assim que se formar, prestar para analista ou defensor público e até para delegado, que são cargos que não exigem os três anos, mas já tendo em mente que depois daquele período ele já quer estar aprovado no concurso para juiz ou promotor, esses dois cargos que o aluno de direito tem mais interesse em ser aprovado. (...) ele não tem aquela ambição de salvar a Criméia, entendeu? Ele tem a preocupação com as setenta e duas horas que ele tem em sala de aula, se preocupando inclusive com aqueles professores que reprovam. (...) E ele não tem a tentação de desviar a atenção para assuntos que são relevantes, mas eu falo, um menino de 19 anos não vai mudar o mundo. E a universidade, a meu ver, não parece ser o local mais indicado para essas guerras supostamente ideológicas⁹³, que já não existem mais no mundo aí, que acaba envolvendo questões partidárias, que acaba desviando a atenção do bom aluno do que preparando para uma vida profissional responsável. Responsabilidade também é trabalhar bem e sério, não é só se preocupar com a

⁹³ Referência às disputas entre capitalismo e comunismo

Guerra da Criméia. (...) Aquela coisa de questões políticas, politização da universidade, eu acho a coisa mais nociva que tem. Outros acham que é a coisa mais linda, mais bela, da cidadania do aluno de Direito. Eu acho que universidade é um lugar para estudar. Se ele consegue estudar, aprender a fazer isso tudo, ótimo. Os engajados são os piores alunos, os que mais reclamam, mais atrapalham. (...) Eu quero que ele saia comprometido inclusive com o seu sucesso profissional. Essa é uma preocupação que eu tenho muito grande, porque as distrações estão por aí. Por que você vai estudar se você pode se juntar com uns alunos e viajar⁹⁴ para discutir assuntos que não vão ter repercussão jurídica? Então eu sempre os chamo a responsabilidade, dizendo que o que eles pensam que eles acham que são, na verdade não são. Eles não são ministros do STF. Os concursos são difíceis, não são fáceis. A grande maioria quer fazer concurso público, e eu digo que para qualquer escolha que ele venha fazer no futuro, uma coisa é certa, ele vai ter que estudar. (...) Eu os deixo à vontade, mas cobrando a responsabilidade e digo uma coisa que ninguém diz, que parece que é feio, que vai entrar em um ciclo vicioso: que sucesso profissional vai te dar tranquilidade financeira, que vai te fazer alcançar o sucesso profissional. Parece que é vergonha ter um bom salário, ter sucesso. Ele tem que almejar o sucesso. (...) Então eu tento quebrar esse paradigma que eu vejo muito de estudar para o bem geral da comunidade para dizer que ele estude para o bem dele, que se ele cuidar dele, se ele for um bom advogado, ele já está fazendo um bem para alguém, só de exercer o trabalho dele com ética e com conhecimento de caso. (Professor n.º 08).

No caso específico do Exame de Ordem, além da relação imediata com um perfil de estudante que se dedica ao concurso, portanto, a assunção de um modo de estudar e aprender Direito, considera-se uma atitude importante porque a atenção dada ao Exame eleva o nome do curso e permite que este ocupe um lugar de destaque na classificação das faculdades de Direito realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil. Como duplo dessa compreensão, portanto, é possível entender que a importância da aprovação no Exame, na percepção docente, não está no fato de permitir aos discentes e às discentes saírem da graduação e, de imediato, poderem realizar um profissional no âmbito da advocacia. Até porque, por intermédio da leitura conjunta das palavras acima e das falas que se situam logo abaixo, a aprovação no Exame de Ordem está colocado apenas como meio para se alcançarem os requisitos exigidos pelos concursos destinados aos cargos na magistratura e no ministério público, que exigem um período de experiência no desempenho de atividades jurídicas de três anos. Ademais, por ser a advocacia, na visão dos interlocutores e das interlocutoras, contrária a tudo que está posto como necessário a ser buscado: “estabilidade financeira”, “segurança profissional”, “conforto salarial”, “poder”, “*status*”, não seria uma profissão a ser buscada diretamente. Pelo menos, parece que, sob o senso comum estabelecido e de alguma forma presente nas falas, não poderia ou não deveria ser um objetivo das estudantes e dos estudantes. Talvez, ainda, por ser colocada em patamar de inferioridade, de ser considerada

⁹⁴ Referência aos Encontros de Estudantes

uma profissão de menor prestígio, uma vez que não atribui a quem a exerce o mesmo poder conferido a profissionais que atuam na magistratura e no ministério público, pelo menos, não no início da carreira.

(...) Cada um está pensando em si dentro do curso. (...) Nós vimos, por exemplo, nos últimos anos, vários anos últimos, o exemplo que nós demos do exame da OAB. Chegamos até, há um pouco mais de um ano, à obtenção do primeiro lugar no exame da OAB, mesmo depois de unificado. Então acho que o comprometimento deles é muito grande com o curso. Acho que sim. Nós temos bons alunos. (...) De um modo geral, não sei se acontece em outras plagas, mas o que a gente percebe é que o aluno pensa no futuro de uma carreira jurídica que lhe dê estabilidade. Ou seja, eles saem do curso preparados ou com pensamento fixo num concurso público. (Professor n.º 13)

(...) eles [os estudantes e as estudantes] focam, exatamente, a partir do nono período, no último ano, nessa aprovação no exame da Ordem, mesmo, o que eu acho uma coisa bastante interessante, não tendo a ideia inicial de partir para a atividade advocatícia. (...) o aluno da universidade federal, a partir do terceiro período, a partir do segundo ano, na universidade, ele já começa a buscar concursos de nível médio, que eles possam de fato já começar a trabalhar diretamente com o mundo jurídico. (...) [quem estuda em faculdade privada] não tem essa maturidade de buscar, enquanto, ainda estão na instituição privada, um concurso público para que já possa lidar, diariamente, com atividade jurídica e, depois da aprovação, continuar o estudo para que desenvolver uma atividade mais rentável ou um exercício de cargo já de nível superior. (Professora n.º 04).

Essa suposta preocupação das estudantes e dos estudantes com o concurso público e com o Exame de Ordem, na visão docente, às vezes até de forma contraditória⁹⁵, teria efeitos para o próprio modo como se constrói a formação em Direito. Esta, hegemonicamente, estaria direcionada para atender aos interesses estudantis quanto ao Exame de Ordem e aos concursos públicos que venham a fazer posteriormente ao lapso temporal exigido para o exercício de cargos na magistratura e no ministério público. Isto é o que sobressai no conjunto das respostas apresentadas por aqueles e aquelas que parecem compor o universo de concepções e de fazer que se tornam mais evidentes e se generalizam na percepção de professoras e professores. Estas e estes, quando perguntadas e perguntados sobre que tipo de profissionais o curso está preparado para formar, apesar de haver quem mencione seu desejo de formar profissionais de todas as áreas de atuação em Direito, com capacidade de reflexão crítica, diretamente, afirmam:

⁹⁵ Digo que, na visão docente, há uma contradição sobre o que dizem quanto às transformações provocadas pelos estudantes e pelas estudantes no curso, porque também em suas falas vários e várias costumam afirmar que não admitem atender a essas expectativas, que produzem reflexões, que fazem provas para pensar. Porém, tanto as discentes e os discentes quanto professoras e professores, mais ainda as provas analisadas de disciplinas do eixo profissionalizante, indicam haver uma tendência do curso à não-reflexão, ao não-aprofundamento de questões teóricas e não-abordagem de questões sociais. Além disso, tanto o cotidiano de aulas quanto as provas caminham na direção de conhecimentos abstratos, descolados da realidade, como venho afirmando ao longo do trabalho.

(...) a (nome da universidade⁹⁶), por exemplo, foca muito nos resultados positivos que vem obtendo na OAB ao longo do tempo. Então, é uma das principais universidades públicas do país que aprova no exame da Ordem. Mas, na verdade um foco prioritário, não – “nós vamos formar profissionais para que eles desenvolvam a pesquisa ou para que eles desenvolvam a atividade acadêmica, para que se submetam ao concurso público” – eu não vejo esse propósito. (...) o foco principal são as aprovações da OAB. (Professor n.º 04)

Ele [o curso de Direito] não tá preocupado em formar bacharéis em Direito, rigorosamente falando, dentro de uma cultura de humanidades mais ampla, ou que desenvolva um desejo de pesquisa ou de investigação acadêmica, enfim. Há uma preocupação em formar o bacharel como alguém apto a realizar o concurso da OAB, obter o número da OAB, logrando êxito na prova que ocorre logo em seguida, e, num segundo momento, estar apto a ingressar numa carreira estatal. (...) Me parece que a preocupação do nosso público-alvo, hoje, dos alunos, é muito mais em obter uma segurança social e econômica do que estar preocupado em avançar mais no campo do conhecimento. (Professor n.º 02).

E, mais do que direcionar o curso para os interesses dos estudantes e das estudantes, as professoras e os professores, salvo aqueles e aquelas que se apresentam ou são apresentados ou apresentadas por docentes e discentes como resistência concreta ao que é identificado como características mais evidentes da formação em Direito, atribuem aos estudantes e às estudantes a responsabilidade por uma mudança de foco e de formato do curso, por conseguinte, na maneira como se promovem as aulas, dão-se os conteúdos programáticos e se constituem as avaliações de aprendizagem. São decorrentes desse processo o abandono do caráter reflexivo e a prioridade de ensino-aprendizagem da técnica sobre a formação do juízo crítico. Este também estaria comprometido pela exiguidade de tempo destinada ao extenso programa de cada disciplina do eixo profissionalizante do projeto político pedagógico de curso. É o que observo quando professores e professoras explanam as características e o objetivo de sua ação pedagógica individual:

Hoje a tendência maior dos estudantes é fazer concurso público. Mas eu penso que nós devemos formar para todas as áreas do Direito. Não só pra fazer concurso público. Sobretudo, formar bons advogados. Porque no dia em que nós não tivermos bons advogados, a justiça não será uma justiça eficiente, nem uma justiça de excelência. (...) Veja bem, os estudantes, eu digo que em torno de 90%, só pensa em fazer concurso público e, às vezes, eles não se preocupam tanto em aprender na sala de aula porque estão com essa preocupação, ou estão trabalhando, ou estão estudando pra fazer um concurso público, e, sem seguida, ao se formarem, vão fazer hoje curso de preparatório por teleconferência. (...) Os professores têm uma responsabilidade muito grande com o curso. E o interesse dos alunos conduz os professores também a dar respostas. (Professor n.º 05).

⁹⁶ Por ser um curso sediado dentro de uma universidade dividida em departamentos, por vezes, docentes e discentes confundem em suas falas o curso com a própria instituição de ensino superior. Porém, sabem que o curso se destoa e, na prática, se separa dessa mesma instituição pelo prestígio social que possui externamente e pela ocupação dos espaços de poder realizada por seus egressos e suas egressas na sociedade.

(...) na verdade eu de fato assumo um pouco a minha mea-culpa em razão do pouco tempo que eu tenho dedicado à Universidade. (...) Hoje, eu contribuo com a Universidade muito mais numa linha dessas que está posta, que eu acabei de declinar, do que numa visão mais abrangente do que deveria ser um ambiente universitário com os três campos relativos à atividade de ensino: pesquisa, ensino e extensão. (...) Eu tenho que preparar aquele meu destinatário do processo educacional em três campos: Pessoa, na sua integralidade, cidadão, exercício da cidadania, e o profissional, habilitação técnica. (...) Se procura incutir princípios éticos, demonstrar uma preocupação social, mas, como decorrência daquilo, do programa que está sendo visto, (...) mas não é a preocupação, lamentavelmente, primeira. A preocupação primeira ainda é, não só na minha disciplina, mas é o que eu vislumbro no curso jurídico como um todo, a preocupação ainda é o terceiro ponto, preparar o profissional, a habilitação técnica necessária para o exercício da profissão. (...) Para cumprir o conteúdo programático, eu trabalho com essa linha de 3: o direito positivo, (nome dos textos normativos que utiliza); a doutrina, que não abro mão dela, ou seja a compreensão daqueles que fazem o Direito numa perspectiva de compreensão maior, sem referencial teórico específico, bibliográfico, melhor dizendo, sem referencial bibliográfico específico; e a jurisprudência, ou seja, o Direito vivo. Eu não posso perder de vista isso aqui. Agora, o que é que eu deveria fazer no quarto ponto? O juízo crítico. Esse juízo crítico nós não temos tempo. (...) Se eu for utilizar um outro tipo de abordagem com os alunos, confesso, eles não vão querer nesse momento porque eles querem primeiro essa formação. As minhas observações constataram que se eu utilizar outro tipo de pedagogia, por exemplo, mais crítica, na minha disciplina – eu não estou me referindo às disciplinas propedêuticas – o aluno não quer. O aluno foge dessa linha, dessa linha, porque ele quer o conhecimento mínimo. E o conhecimento mínimo demanda que eu utilize essa técnica. (...) Porque não vê nesse momento atual o reflexo prático daquilo que ele está estudando e aí ele vai dizer que a gente tá divagando, que a gente tá em campo filosófico e que a disciplina é do direito positivo. (...) Então, ele quer uma visão mais direta da coisa. (...) Eles querem ficar pouco tempo. Aplaudem, acham bacana, ficam embevecidos, mas, no dia-a-dia, eles não querem isso neste atual momento. Então, na verdade, considerando o projeto pedagógico e a forma como o currículo se apresenta, isso poderia ser feito se nós tivermos disciplinas complementares, mas a disciplina básica, que particularmente é a que leciono, o aluno quer somente isso. (...) ele quer primeiro a parte que eu me referi dentro daquele tripé: Direito positivo, doutrina e jurisprudência. E quando eu acabo de ver isso eu não tenho mais tempo na carga horária pra fazer a outra parte. Eu teria que sacrificar alguma coisa. E nesse momento eles não querem, eles querem o programa. Por quê? Porque eles querem o conhecimento para o concurso, para a vida prática, para o dia-a-dia. (Professor n.º 02).

Ao correlacionar o conjunto de falas docentes e mais ainda esta última fala com a já mencionada ideia trazida por estudantes voltados e voltadas para o concurso público, de, primeiro, adaptar-se à formação necessária para o êxito neste tipo de prova, de modo que, em seguida à sua admissão no cargo, possa ocupar-se em aprofundar conhecimentos, tomar contato como um estudo que tenha relação com o trabalho a ser desenvolvido e compreender efetivamente o Direito, seria possível entender que, de fato, o curso estaria condicionado por esta adaptação aos propósitos estudantis quanto ao concurso público. Nesse sentido, salvo as disciplinas propedêuticas, que, na visão docente dominante revelada na fala logo acima, teriam por dever uma preocupação com elaboração de um “juízo crítico”, as provas aplicadas no decorrer da formação em Direito seriam, majoritariamente, reproduções deste modelo de

avaliação de conhecimentos. De alguma forma, as provas, majoritariamente, como será possível observar mais adiante, até se aproximam em seus aspectos objetivos e subjetivos do seria uma concepção avaliativa presente neste tipo de seleção. Porém, embora hegemonicamente entre os docentes e as docentes se afirme que o curso esteja focado na aprovação discente no Exame de Ordem e em outras seleções para cargos públicos, apenas um professor entre dezoito docentes com quem mantive contato durante o período de diálogos em profundidade admite ter abandonado o “juízo crítico” para atender às exigências de formação decorrentes da “filosofia do concurso público”. Todos os demais sujeitos pedagógicos docentes, apesar de afirmarem não perceber interesse estudantil em promover aprofundamento teórico-jurídico, dizem manter uma preocupação em elaborar avaliações de conhecimento que exijam reflexão e ajudem a desenvolver a capacidade argumentativa dos estudantes e das estudantes. Alguns docentes e algumas docentes, mesmo entre aqueles e aquelas que se encontram dentro do que se concebe como pensamento hegemônico no curso, chegam a afirmar que não admitem fazer provas de marcar “x” por considerarem esse tipo de avaliação “emburrecedor”. E, quem admite realizar pelo menos uma prova ou parte da prova em modelo semelhante, com adaptação de questões ou retirada de perguntas de concursos públicos para suas avaliações também menciona não renunciar o desenvolvimento do raciocínio e da escrita.

Eu tenho uma dificuldade imensa com a avaliação. O que é importante avaliar? Não sei mais! Honestamente, não sei mais! Eu não faço prova de marcar “x”. Evito aquilo porque acho emburrecedor, mas não sei mais o que é importante, como é que eu avalio um aluno que eu chego pra ele e falo de Norberto Bobbio, falo de não sei o que...? É muita coisa pro cara assimilar e, aí, eu não sei o que é importante. Aí, eu faço geralmente cinco questões dissertativas. Explique a relação... outra coisa, não tem preocupação em decorar. Mas, veja bem, não é achismo. Se você disser que isso aqui é preto, você vai ter que me provar que é preto. Eu adoto um livro-texto base, mas eu admito todos os autores, com exceção de um ou dois e o que for descomplicado. Às vezes, “eu tô utilizando um livro por fulano de tal e fulano de tal é posição minoritária”... eu considero. Se o aluno me provar que estudou e defendeu aquilo, eu considero. Não corto ponto. (...) Não sei se é importante conhecer o conceito só ou ele ter esse substrato teórico, que é o que vai permitir que seja feita a reflexão. Por exemplo, usam a legislação na sala, mas não na prova porque não vão precisar. (...) Não tem problema você esquecer o artigo. Eu quero saber o raciocínio que está por trás daquela norma. Como aquela norma foi posta? É isso que a gente está discutindo. (...) É mais importante avaliar o que você assimilou. Eu vou colocar uma situação concreta e você vai analisar de acordo com o que a gente aprendeu aqui. (...) Eu botei cinco questões práticas com os conceitos para resolver a questão. Eu disse: tem uma resposta certa e tem uma errada. Aí, não é só elucubração. Isso não é uma petição, um recurso ou um arrazoado em que você vai persuadir o poder judiciário. Aí tem uma resposta certa. Use tal e tal... Todo mundo achou difícil. (...) Mas, isso, talvez, é por falta de hábito. (Professor n.º 18)

(...) às vezes, eu faço algumas resenhas ou resumos críticos de alguns textos. (...) Eu mesclo um pouco, sempre vai ter uma questão mais dissertativa, vai ter questão

de resolução de caso concreto para eles poderem contextualizar, que já é uma tônica minha em sala de aula. E, marcar “x”, uma minoria assim, a minoria da pontuação, uma questão de marcar “x”, de objetiva, para ele trabalhar as várias ferramentas que ele vai precisar no futuro. (...) Bom, para não ser aquela prova surpresa, que eu acho que isto é no mínimo antiético, eu acho que tem que ser coerente com o que a gente faz em sala. Então, a forma como eu abordo os conteúdos em sala, na minha questão dissertativa, geralmente, eu vou puxar do aluno para que ele faça essa reflexão crítica, por exemplo, faça as correlações, eu sempre dou um conteúdo muito forte de principiologia, por exemplo. Então, na pergunta dissertativa provavelmente vai trabalhar com a questão principiológica ou alguma contextualização de caso concreto, que implique em algum desrespeito de princípio, por exemplo, para que o aluno aponte e diga o porquê, diga as implicações disto, enfim. Então, provavelmente nas minhas questões dissertativas e de construção de caso concreto, o aluno vai ter que trabalhar, fazer essa reflexão crítica como a gente vem fazendo em sala de aula. E, as questões objetivas, aí já é aquela coisinha mais padrão. [no todo] É mais um conhecimento de interpretação da legislação, do que decorar a legislação, no meu ponto de vista. Tanto que, geralmente, as minhas provas são com consulta. O que eu digo pra eles, “olha, vocês vão ter dez semestres aqui no curso e, depois, eu sei que vocês vão ter que ter aquele conteúdo decorado para a prova da OAB, que é o primeiro embate, mas agora nesse primeiro momento, vocês têm que refletir, vocês tem que saber interpretar a lei. Depois, vocês podem até vir a decorar o texto de lei, mas antes vocês têm que conseguir interpretar essa lei. O que adianta ficar decorando? Então, geralmente, as provas são com consulta. (Professor n.º 03)

Faço uma mescla. Conforme eu disse também no início da fala, nós temos que formar pra tudo, não só pra concurso, não só pra advocacia, não só pro bacharelado. Então eu – só a título de exemplo – nas minhas disciplinas da graduação, eu trabalho com dois blocos idênticos, divido o semestre em duas partes, tenho duas avaliações finais que são dissertativas, mas tenho duas avaliações setoriais, valendo bem menos, que são de múltipla escolha de concurso público, exatamente pro aluno ter as duas visões. Saber dissertar mas saber a estratégia de questões de concurso público também. [O estudante precisa demonstrar pra tirar uma boa nota] um conjunto de questões. E isso é explicitado por mim no início do semestre, envolvendo inclusive a parte redacional, que é esquecida por muitos, o desenvolvimento das ideias e a ideia central do que foi proposto. Não exigindo que, dependendo do tipo de questão especificamente jurídica, que a posição do aluno seja exatamente igual à minha, mas exigindo que, mesmo sendo divergente, que ele divirja com convicção pelo menos, fundamentando. Isso é que é o importante. [Recomendo estudar pel]o material postado no (nome do sistema de administração acadêmica). Os textos, as apostilas que eu mando também, reiterando que é o mínimo do mínimo, que aquilo não se exaure em si própria, que é apenas um referencial. Pra que o aluno não ache que é só ler aquilo. Aquilo é o mínimo do mínimo necessário. Legislação, jurisprudência, tudo postado no (nome do sistema de administração acadêmica), os áudios, tudo isso. Não permito consulta em minhas avaliações. E permitir ou não não tem a menor diferença, porque isso depende muito do estilo de prova que é elaborado. Como eu não exijo que cite o artigo tal da lei tal do inciso tal não acho necessário pesquisa de lei. (Professor n.º 06)

Eu faço prova, eu busco fazer uma prova objetiva e subjetiva. A subjetiva é com análise de casos pra que realmente ele possa demonstrar a compreensão da matéria, as perspectivas doutrinadas existentes e jurisprudenciais. Eu trabalho com (nome da disciplina). Tem vários aspectos divergentes, tem situações que não são resolvidas, então na questão subjetiva você consegue mostrar melhor isso. E por que uma questão objetiva? Porque, se ele for ser um advogado, ele vai ter que passar na seleção que tem prova objetiva. Se ele for fazer um concurso público, ele também vai precisar passar na seleção de prova objetiva e que é decoreba. Então, acaba ele se preparando pra isso. Ah, ontem mesmo eu estava dando aula de (tema), tem aquela tabelinha de (explica a tabela de acordo com o tema). "Ah, mas professora, eu preciso daquela sua tabela?" Infelizmente tem que decorar. "Vai exigir na prova?" Vou porque se eu não exigir, vocês não vão estudar, não vão aprender a decorar.

Então, tem que começar a treinar nesse sentido, preparar pro mercado porque ele como advogado ou como serviço público, ele vai ter que passar numa dessa seleção.
(Professor n.º 15)

De pronto, estas falas, que parecem sintetizar as diversas nuances do que ocorre em provas do eixo profissionalizante ou, como afirmam discentes e docentes, entre as “matérias dogmáticas”, coadunam com a percepção estudantil de que as provas incorporam três modelos de questões: as objetivas ou de marcar “x”, as subjetivas e as subjetivo-objetivas, conforme as definirei mais adiante. Contudo, três elementos chamam atenção nesta apresentação de características de provas reproduzida entre professores e professoras, sobretudo entre aquelas e aquelas com inserção no que venho chamando de visão hegemônica difundida no curso. O primeiro deles, constante da fala do professor n.º 18, é a “falta de hábito” dos estudantes e das estudantes em fazer questões dissertativas. Além deste, está o fato de se exigir a escrita ou a “parte redacional” por ser esta supostamente “esquecida” por muitos docentes e muitas docentes, de acordo com o que informa o professor n.º 06. Por último, a expressão “decorar”. Tanto quanto é possível observar nas falas dos estudantes e das estudantes que vêm sendo apresentadas no decorrer do trabalho, esse termo é recorrente entre os professores e professoras. Decerto, apesar de haver quem admita em linguagem direta exigir a memorização de conteúdos em suas provas, este comportamento não é anunciado com frequência. Ao contrário, as docentes e os docentes parecem querer se afastar desse elemento apontado, em geral, nas entrelinhas de suas falas e de forma taxativa pelos discentes e pelas discentes como prejudicial ao “ensino” do Direito.

A presença desses três elementos me levam a indagar o que, de fato, ocorre quanto às provas, por conseguinte, sobre o que podem efetivamente anunciar quanto ao que se passa na formação jurídica. Afinal, por que, apesar de dizerem que procuram atender aos interesses estudantis e promoverem o “ensino” nos moldes do Exame de Ordem e dos concursos públicos, predomina a afirmação de que realizam provas de caráter reflexivo e para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e de escrita se, em tese, como dizem estudantes com foco em seleções para cargos públicos, bem como o último professor citado, estas aptidões e conhecimentos não são exigências estudantis e não importam para os concursos? Seria, então, que os docentes e as docentes veem a formação voltada para este propósito como um problema, com efeito, não a assumem em todos os seus termos? Ao mesmo tempo, esta formação presa a um objetivo “pragmático” seria apenas um pretexto para justificar aquilo que fazem do ponto de vista pedagógico, sendo que, de verdade, reconhecem a preocupação e os discursos sobre concurso público como efeito de um problema de que não

se pode falar diretamente, embora condicione a formação jurídica? Por último, seria uma forma transversa de reconhecer a existência desta deficiência trazida na última indagação sem que se responsabilize diretamente por ela? Ou seja, os docentes e as docentes sabem que há um problema englobante, reconhecem qual é esse problema, mas se eximem da responsabilidade de assumi-lo como seu, logo, de se sentirem obrigados ou obrigadas a resolvê-lo ou a se debruçar sobre ele, juntamente com os demais sujeitos pedagógicos, mesmo que sejam apenas docentes, para enfrentá-lo?

Volto às falas docentes para entender o que, no seu conjunto, podem indicar acerca da formação em Direito, bem assim para encontrar respostas a essas dúvidas que surgem quanto ao que se coloca como mais evidente no “ensino jurídico”. Nesse processo de reencontro com o que dizem professores e professoras, percebo que, em verdade, juntamente com a tentativa de transferir aos estudantes e às estudantes a responsabilidade pela forma e conteúdos predominantemente assumidos no curso de Direito, parece se constituir o concurso público como pretexto para que os docentes e as docentes consigam justificar o seu fazer no exercício do magistério superior. Mesmo aqueles e aquelas que dentro do espectro dominante afirmam se dedicar a promover, em lugar da limitação provocada pelo concurso público, mas sem fugir completamente deste modo de ensinar-aprender, uma “formação ampla”, também denominada de “formação de bacharéis em sentido pleno”, ao fazerem relação imediata do que seria, na sua visão, o resultado pedagógico do “ensino” fundado nesse objetivo com a “formação de profissionais de Direito para todas as áreas de atuação”, indicam compreendê-la como uma formação generalista, embora não-simplificada ao modo como supostamente exigem os concursos, sob a qual os discentes e as discentes poderiam obter conhecimentos de todos os ramos jurídicos sem necessariamente promover sobre eles um “juízo crítico”. Pois, hegemonicamente, quando podem falar sobre os conteúdos de suas aulas, sobre o que exigem em suas provas e o que deve ser estudado, têm como parâmetro apenas a legislação, bem como a doutrina e a jurisprudência, que, pelo que dão a entender, seriam a manifestação de intérpretes legitimados e da dinâmica do Direito revelada nos tribunais. Em outras palavras, poderia perceber que há uma tendência a transmitir o senso comum teórico que se propaga entre os juristas e as juristas e apresentar aos estudantes e às estudantes as condições para sua iniciação na praxe jurídica. Na mesma direção do digo acima ao interpretar as percepções estudantis, isso parece coadunar com a ideia de treinamento e controle sobre a atividade profissional futura como vistas à repetição do que se faz e de como se faz, uma vez que a preocupação com a realidade, bem assim com os problemas sociais concretos se perdem na

perspectiva abstrata das bases de conhecimento jurídico apresentadas (lei, doutrina e jurisprudência) e/ou são imediatamente negados, seja porque, em nome do cumprimento do que se tem como conteúdos programáticos, o “juízo crítico” permanece em segundo plano ou mesmo não integra sua apresentação no cotidiano da sala de aula e nas provas, seja porque de forma direta e indireta se reputa que o estudo do Direito é incompatível com a construção de um projeto político-emancipatório produzido desde a compreensão crítica e a intervenção transformadora da realidade. Ações que apontam para este caminho são consideradas expressões da política e/ou de ideologias políticas que não podem alcançar os estudantes e as estudantes de Direito, haja vista se dizer, talvez, afirmando uma compreensão para além do ponto de vista individual, que, entre estes e estas “os mais engajados são os piores alunos”. Por outro lado, as iniciativas críticas são isoladas como reconhecem professores e professoras que podem ser definidos e definidas como integrados à perspectiva hegemônica de curso. Tais posturas estariam situadas em disciplinas propedêuticas, como registrado em fala acima e/ou partem de docentes cuja atuação é isolada. Isto é, não integra a política institucional prevalecente, como afirma o professor n.º 18, ao reconhecer algumas deficiências da formação em Direito:

(...) A universidade federal ainda lhe dá a possibilidade de ter contato com mais diferenças. Eu não sei se o resultado é diferente... mas, vamos dizer assim, isso são iniciativas isoladas, de professores isoladamente, que fornecem esse tipo de visão, que contribui na formação do pensamento do aluno. Eu não acredito que o resultado seja diferente. E outra coisa, do ponto de vista da estrutura, o departamento de Direito da (nome da universidade) não tem essa preocupação, nem de dar essa visão. Isso são iniciativas isoladas de professores. Professores que têm mais esse compromisso que trazem essa discussão. Mas, não há do ponto de vista institucional nenhuma preocupação. Nisso, o ensino se equipara muito com o ensino da universidade privada. (...) Na privada, tem um esquema de mercado que é: você tem que decorar isso... transformar aquele conhecimento que tem toda uma teoria, tem toda uma epistemologia por trás, tem toda uma filosofia por trás, em fórmulas matemáticas. (...) Porque não há uma preocupação. Não há uma discussão sobre que aluno a gente quer formar. Não há... Isso passa ao largo da universidade. (Professor n.º 18).

Decerto, por esta fala, um novo elemento para entender o ensino jurídico se insurge. Apesar de afirmarem que o curso está voltado para concursos e/ou para o Exame da OAB, é comum entre os professores e professoras, como aponto acima ao tratar sobre o currículo, que se reproduza a compreensão de que não existe compartilhamento do projeto político-pedagógico e de que cada docente produz o seu próprio projeto de curso a partir do que compreende ser a formação jurídica mais adequada. Sob essa perspectiva, haveria supostamente uma convergência, mas não um acordo pedagógico firmado para a tomada do

concurso público como pretexto do ensino. De qualquer modo, se não há um projeto coletivo elaborado a partir da compreensão de que perfil profissional se deseja formar e, unanimemente, entre professores e professoras, o projeto político-pedagógico existente é apenas formal porque, de fato, além de sua discussão ter sido restrita à “arrumação de disciplinas”, como mencionam alguns sujeitos pedagógicos docentes e discentes, em tese, não poderia haver um propósito para o qual converge o curso, mais ainda, transformar o concurso público em um objetivo comum compartilhado. Salvo se houver um acordo, mesmo tácito, quanto a certos aspectos do ensino e/ou se, na realidade, existir uma pretensão que se incorpore ao processo pedagógico por um pensamento que se torna hegemônico e, consigo, divulga e introjeta valores provenientes de uma moral que se naturaliza e passa a ocupar a condição de meio e fim a ser perseguido. Em outras palavras, essa moral dominante se estabelece na forma de pensar e de agir, condiciona a construção das escolhas pessoais, dos quereres, de como se pode enxergar e analisar a interação de cada pessoa com mundo para a realização da vida concreta, sua e dos demais seres. Atua como pressuposto a partir de que estabelece a lógica de como se compreendem, se constituem, que meios devem ser empregados, que novas experiências existenciais e objetivos devem ser alcançados entre as pretensões classificadas pelo processo de naturalização de valores como socialmente legítimas. Neste caso, pelo que é possível deduzir de como professoras e professores significam as condições em que se encontra o “ensino jurídico”, o concurso, apesar de aparecer como elemento primeiro em torno de que se daria a convergência de ações pedagógicas, em realidade, seria parte de uma condicionante anterior, a busca pelo “sucesso profissional”. O “ensino jurídico” seria um meio e se realizaria tendo como pressuposto o “sucesso profissional” construído em torno do Direito e de quem atua neste universo, bem assim, ao redor da formação jurídica e absorvido por seus integrantes e suas integrantes, docentes e discentes.

A análise do cotidiano de ensino-aprendizagem, juntamente com o estranhamento do que se apresenta como mais evidente nos discursos docentes com os quais tive contato durante os diálogos em profundidade, todavia, não me permite concordar que a formação jurídica se realize como instrumento concreto para o “sucesso profissional”, por conseguinte, tenha se adaptado para atender às imposições lógicas da “filosofia do concurso público” transformada em pressuposto-meio nas falas docentes. De fato, considero mais pertinente compreender o “ensino jurídico” como uma “promessa de sucesso profissional”. Ou seja, efetivamente não faz, não garante este “sucesso” que se imagina que possa garantir, mas

assume a pretensão de fazer e gera a sensação de que pode levar a isso. É esta a razão de também nos discursos docentes e discentes falar-se tanto em “autodidatismo” na promoção dos estudos. Este elemento é propagado para que o curso de Direito se assegure na condição de “promessa” e não tenha compromisso direto com aqueles e aquelas que não alcancem o “sucesso profissional” nos exatos termos deste que se transforma em um “lugar comum epistemológico” (não tem uma definição precisa, mas todas as pessoas reconhecem o seu sentido porque introjetado com a moral dominante, de acordo com o disse acima). Baseado na “Pedagogia do Medo”, que se vale da atribuição da responsabilidade individual constituída como “culpa”, apresenta-se o “fracasso”, que é o duplo-dicotômico e, igualmente, pressuposto e “lugar comum” em torno de que também se constitui um encadeamento lógico de compreensões. O “fracasso”, tanto quanto o “sucesso”, é o resultado da ação pessoal isolada, porém, como em toda dicotomia, seria o avesso do seu duplo, neste caso, a “consequência” da “inadaptação” ou, como os professores e professoras reconhecem os estudantes e as estudantes como “vitoriosos” em um processo rigoroso de seleção, efeito do “abandono” do caminho “correto”, do “fazer tudo certinho”, da ação pensada de acordo com a expectativa de seguimento de uma trajetória de “sucessos” reiterados que parecem ocorrer ao longo de uma vida educacional.

De qualquer modo, a colocação do “sucesso profissional” como pressuposto e da “promessa de sucesso profissional” como condicionante imediato do “ensino jurídico” é resultado das tensões dialéticas existentes no curso cujos protagonistas e cujas protagonistas são professores, professoras e estudantes. Ou seja, a própria definição do que seja “sucesso profissional” depende das disputas de Direitos e de Educações sintetizadas em debates e práticas em torno do que é Direito, o que deve ser concebido enquanto tal, do que deve ser a atuação profissional em Direito, o que é formar em Direito, para que a formação jurídica, em que princípios deve estar baseada e a que se destina e, principalmente, a quem deve servir. Nesse sentido, a ideia de “sucesso profissional” varia conforme as compreensões e os pressupostos que elas adotam, bem assim desencadeiam nas teorias e nas práticas pedagógicas e vice-versa, podendo-se reproduzir como verdade introjetada no senso comum da formação jurídica.

É importante perceber que essas tensões dialéticas, geradas por distintos modos de pensar o Direito e a Educação que, além de coincidirem direta ou indiretamente com diferentes projetos de sociedade, também contribuem para reconstituir o próprio Direito e as práticas de ensino dominantes. Porém, como apresento no segundo capítulo, internamente,

cada um dos eixos da tensão é composto por vertentes de pensamento e de práticas também variantes. Por essa razão, o eixo contra-hegemônico é a síntese de compreensões que vão desde a necessidade de proporcionar maior dinamismo e capacidade de reflexão ao “ensino jurídico” colocando-o em contato com a concretude da vida social até a absorção, pela universidade e pelo curso de Direito, de um projeto popular. Grosso modo, este, baseado em ideias de justiça social, defende a alteração das relações de poder político e econômico e o uso de mecanismos capazes de ensejar a superação das opressões e explorações socialmente existentes.

Quanto à concepção dominante de “sucesso profissional”, é importante observar que, embora se situem neste campo, os próprios estudantes e as próprias estudantes que atuam na formação jurídica sob a perspectiva do concurso público afirmam não estar o curso de Direito destinado aos seus anseios pessoais, não se adequa aos seus propósitos, talvez como forma de reivindicar que o curso caminhe sempre na direção do que esperam, portanto, que vá além daquilo que apontam os docentes e as docentes como atendimento aos interesses estudantis majoritários. Neste caso, a interação dialética é a relação de conflito e de acordo constituída a partir de pontos de vista e ações desencadeadas sob a perspectiva de cima, de quem domina, acerca de como podem ocupar os cargos de comando na sociedade, com efeito, manter a segurança e a estabilidade de seu poder político e econômico. Não é apenas a segurança pessoal com a estabilidade financeira, é a imperturbabilidade do domínio social, político e econômico, direto e indireto de uma classe a partir de uma moral que se vê propagada e ganha adesão na universidade por meio do curso de Direito.

No que concerne à concepção de “sucesso profissional” produzida em meio à tensão dialética englobante das micro-tensões internas a cada um de seus eixos internos, há indicações de prevalecer uma percepção de que ter êxito pessoal significa assimilar e reproduzir valores, com isso, adaptar-se e se inserir em condições postas pelo próprio sistema de poder constituído de modo a garantir a apreensão para si dos benefícios da atuação no e em favor do *status quo*. Neste aspecto, o “sucesso profissional” se traduz como manter e alcançar um padrão econômico, bem como o comando das relações sociais, sem destituir as condições de hegemonia dispostas na sociedade. Portanto, o curso indica seguir uma perspectiva elitista aparentemente instaurada de assegurar às classes dominantes a sua reprodução enquanto tal, embora adote a concepção de mérito, representada pelo concurso público, como legitimadora de sua ocupação em postos do estado.

Não me parece um acaso o fato de que, quando se fala em cotas e no resultado apresentado no curso das disciplinas pelos cotistas e pelas cotistas, fazer-se uma relação imediata com o que se afirma como “mérito”, incluindo a “superação pessoal das dificuldades” e a “adaptação” ao “ensino”, ao tempo em que se menciona o conflito inicial quanto à implantação do sistema de cotas baseado em duas questões: a quem pertence a vaga por direito e a possível queda de nível da formação. Quando se menciona a questão desse modo, em meio às condições apresentadas pelo “ensino jurídico”, que incluem a compreensão dominante de “sucesso profissional” e os valores que estão por trás dessa concepção, a meu ver, parecem se revelar dois receios: o de que as cotas exigissem ou exijam mudanças pedagógicas e um esforço docente de adaptar sua metodologia de ensino às necessidades de aprendizagem desse público teoricamente mais “fraco”; e, de que provocassem ou provoquem alterações na forma hegemônica de pensar o Direito interna e externamente ao curso. Neste caso, a presença de grupos sociais excluídos da formação jurídica e dos espaços de poder que ela permite ocupar, além de um risco aos valores instituídos no curso de Direito, potencialmente causariam impactos na maneira de atuar profissionalmente e de exercer as atividades de comando e tomada de decisão na sociedade.

O “ensino jurídico”, mais uma vez, parece se constituir sob a ótica do controle do que se pensa e da “previsibilidade” da atuação profissional no futuro. Não ter a “certeza” desse controle é o que parece gerar a resistência inicial às cotas e, uma vez que estão instituídas, absorver pedagogicamente os cotistas e as cotistas na condição de subalternidade (como disse no segundo capítulo) e sob a expectativa de que adiram ao discurso dominante. Se antes a presença de integrantes da classe média e, esporadicamente, de pessoas mais pobres oriundas de famílias da classe trabalhadora era restrita no curso de Direito, portanto, não parecia afetar a forma como estava disposto o poder na sociedade porque havia mecanismos para absorver e obter a adesão de classe, sobretudo pela maneira como se naturalizava a ordem e os valores dominantes no que se hegemônizava e se hegemôniza como “conhecimento jurídico”, com a ampliação dessa presença, esses instrumentos, talvez, não fossem suficientes e, em tese, esse controle sobre como pensam e como agem os estudantes e as estudantes poderia ser afetado.

Evidente, por se tratar de uma universidade e de um curso de Direito não situado no centro do poder nacional, de forma semelhante ao que ocorre com a maior parte das universidades públicas brasileiras, é possível que a relação com o poder pareça localizada e se dê com base em discursos e valores também concebidos localmente. Porém, é importante

observar que a moral, os discursos e as compreensões que se reproduzem interagem com o que se hegemoniza além dos limites de seu próprio espaço e das relações de poder locais estabelecidas. As distintas formas de poder se comunicam e se afetam. Portanto, se o “ensino jurídico”, que parece participar e ser influenciado por estes distintos projetos políticos, vê-se comprometido, em maior ou menor medida, nessa sua função de criar, absorver e retransmitir valores e formas de pensar, colocam-se em discussão “verdades instaladas”, o “senso comum teórico”, e, com efeito, a própria forma de exercício e manutenção de poder. Pois, estes se alimentam de compreensões que se naturalizam e assumem a condição de “conhecimento jurídico” e de Direito.

Por mais que se saiba que as condições pessoais, objetivas e subjetivas, permitem aos filhos das elites seguirem ocupando os cargos de comando da sociedade, quando se percebe que, com auxílio dos discursos da ascensão social e da “promessa de sucesso” por mérito, ocorre a adesão de cotistas aos valores dominantes, que o professor ou professora não precisa alterar sua forma de “ensinar” e que não ocorreram mudanças significativas também no resultado do processo pedagógico também quanto à ordem estabelecida, as cotas aparentemente passam a não ser temidas interna e externamente ao curso. Pelo menos, agora, os professores e professoras já demonstram maior tranquilidade em relação à separação de vagas para um público específico e àqueles e àquelas que as ocupam.

Olhe, no curso de Direito que eu conheço e com o vestibular rigorosíssimo, mesmo com o sistema de cotas, os melhores estão sendo escolhidos. Tanto da escola particular quanto da escola pública. Eu não posso dizer que os cotistas não são alunos qualificados. Eu entendo que eles são qualificados também porque eles são os melhores, digamos assim, às vezes, em centenas de milhares. E não é fácil. Se o sistema, digamos, não é o melhor, mas ele também não é um sistema que escolha os piores. Eu vejo assim. E vejo que eles fazem um esforço sobre-humano para se adequarem à nova realidade, muito embora eu seja, em tese, contra o sistema de cotas. Agora, se o sistema existe, nós temos que fazê-lo sempre melhor e assimilar o sistema. Então, eu vejo seguinte: os estudantes, eles, apesar das dificuldades, o de direito que eu conheço, ele estuda, ele busca se superar. (...) a minha tese não é que os cotistas não devam entrar. Eu penso que eles devem entrar. Agora, penso que não podem ser excluídos os que tinham mérito de entrar. Imagine uma estrada toda esburacada em que o governo apenas ergue e dá qualidade ao terminal. Isso vai funcionar? Não vai funcionar. O quê que tem que haver? A estrada tem que ser excelente para que, ao chegar no terminal, o resultado seja excelente. Ao meu ver, o governo tentou resolver um problema social gravíssimo, não é? E um problema educacional que ele desmoronou a escola pública. Eu estudei na escola pública e dou graças a Deus a isso. Era de qualidade. Hoje, a escola pública, infelizmente, com alguns exceções, não tem a qualidade que tinha antes. Não é que ela seja péssima, não é que ela deva ser extinta. Não é isso. Mas, ela perdeu qualidade ao longo do tempo. Essa é que é a questão. O governo tinha que trabalhar para reestabelecer a boa qualidade da escola pública pra não precisar do sistema de cotas. Mas também, por outro lado, as classes menos favorecidas não podem ficar alijadas do processo educacional. Eles têm que ter uma alternativa. Eu acho que essa não foi a melhor das alternativas, mas, é a que estão existindo e nós temos que abraçar e temos que

buscar soluções de amparo, sobretudo, a estes que chegam na Universidade sem condições de, digamos assim, de estar lado a lado com os mais favorecidos. Então, o que sinto... (...) como eu dizia, são entregues às feras e não têm uma infraestrutura. Está me entendendo? Não têm uma biblioteca adequada, não têm uma orientação psicológica... Isso, para eles, deve ser doloroso porque eles chegam na universidade e encontram uma outra realidade de vida. Então, eles tinham que ter, digamos, uma assistência estudantil adequada. De que adianta estar na universidade muitas vezes e não poder comprar os livros? Então, a Universidade tinha que dar os livros. Imagine os cotistas que não tenham condição de comprar os equipamentos pra odontologia, pra medicina. A Universidade tem que estar a postos para lhe abraçar e lhe oferecer condições para estudar. Então, não é somente dizer, agora é sistema de cotas, todo mundo entra. E aí? E as soluções que são exigidas pelos próprios estudantes que precisam de um apoio estudantil? O Brasil é um país onde há muitos projetos educacionais. É uma maravilha. Se se consultar os projetos educacionais nós ficamos apaixonados. Infelizmente, na hora de se executar esses projetos, nós não somos capazes. (Professor n.º 05).

(...) como existiu e existe até hoje, de fato, uma seleção muito rigorosa no ingresso, a gente vê que o reflexo desse resultado vem lá também. Hoje, a gente tem um perfil diferente, a gente tem cotistas ali e, que no início, logo no ingresso, eu tive a sorte de ter a primeira turma de cotistas que ingressaram na (nome da universidade), foram todos meus alunos, são até hoje. Existia muito aquela celeuma: será que o aluno cotista vai conseguir acompanhar o aluno que vem da instituição privada de excelência, que era, então, quem ocupava tecnicamente noventa e cinco por cento das cadeiras nas instituições públicas e, acredito eu, no Brasil inteiro? E, uma coisa que me chamou bastante atenção, eu não consigo visualizar, digo com toda sinceridade, (...) eu não consegui ver uma diferença ou uma dificuldade por parte deles ao ponto de torná-los diferentes dos colegas que estavam ocupando o mesmo lugar. Então, foi uma coisa que me surpreendeu positivamente, porque eu acho que, quando a gente tem a possibilidade, de certa forma... Foi um benefício do Governo Federal, não tenha dúvida disto. Há quem critique, mas em minha opinião, acho que existe um lado estritamente positivo nisto... mas, uma coisa que me engrandece muito é o poder de superação que eles têm. Então, eu não tenho condição, nunca tive condição de discriminá-los, não no sentido pejorativo, de saber definir quem é aluno cotista e quem não é aluno cotista. Porque se cotistas forem, logicamente, na situação que eles ocupam, realmente, eles também são alunos de excelência e, na (nome da universidade), excelência acontece. A gente não consegue visualizar, de forma bastante contundente se existe de fato essa diferença ou não. Então, é uma coisa positiva. Eu acho que existe aí, não só o poder de superação, como também a força de vontade. (...) existia isto [a celeuma] e, eu consegui ouvir de diversos colegas meus – “ah, agora a gente vai ter que reduzir o nível, por exemplo, das aulas. Porque tem pessoas ali, que eu tenho certeza que não vão acompanhar” – e, ao longo do tempo, ao longo do tempo não, muito rapidamente, a gente conseguiu verificar que isto não aconteceu. Então, nada mudou, eu digo por experiência própria, não posso falar, logicamente, em nome dos meus colegas, mas por experiência própria, as mesmas aulas que eu dei e dou são exatamente iguais, eu não vejo diferença nem no aproveitamento, nem em relação ao nível de reprovação, muito pelo contrário. (Professor n.º 04).

Veza ou outra, surge nas manifestações de professoras e professores o que, de pronto, indicaria preocupação com as condições em que estão inseridos os cotistas e inseridas as cotistas no curso e na universidade. Porém, quando é observado o conjunto de cada fala docente e a interação que fazem entre si, emergem, juntamente com o que seria um cuidado com o exercício pleno do direito à educação, menções a conflitos ou “celeumas” quanto à implantação do sistema de cotas no curso de Direito devido à “perda de vagas” por quem teria

o “mérito” de garanti-las, à possível “queda de nível da formação jurídica”, bem assim, referências à “adaptação”, ao “poder de superação”, ao “esforço sobre-humano”, à “adequação à realidade” e à “surpresa” causada por cotistas, ademais da manutenção do formato pedagógico (“não mudou nada”, as “aulas são as mesmas”). Por conseguinte, parece que a interpretação que venho fazendo sobre a relação das cotas com a noção hegemônica de “sucesso profissional”, com o formato pedagógico prevalecente no curso e com a preocupação com a manutenção do poder das elites se mantém plausível. Mais uma vez, entendo que é como se as docentes e os docentes percebessem que as cotas não afetam a ordem posta, portanto, já não se mostra como necessário usar discursos de que “não conseguirão competir”, de que “cairá o nível do curso”, para esconder a preocupação que, de fato, dá mostras de ser a mais importante: como se distribui e se exerce socialmente o poder. Algumas vezes, há indícios de que se percebe não haver mudanças também significativas no perfil das pessoas que sempre ocuparam a universidade e os lugares sociais de poder ao longo dos anos. Isto é, diante da lógica estabelecida no curso de Direito, os riscos de as classes dominantes perderem sua hegemonia política e econômica parecem ser reduzidos, ainda que haja cotas.

(...) como o Curso de Direito é sempre muito desejado, nós temos uma concorrência imensa para as universidades públicas, mesmo com o PROUNI. Não há que ter muito medo, acho que é um pensamento um pouco elitista isto, permita-me dizer. Mas, eu percebo, eu lembro a época, que começou a história do PROUNI e das cotas, eu vi os próprios professores comentando “vai baixar o nível”. Claro, a gente está acostumado com os alunos vindo das escolas de ensino médio privadas, e a gente se identifica com eles, porque a gente também veio dali. Então, é aquela coisa da empatia, uma coisa elitista me parece, empatia. Então, eu tento refletir crítico sobre isto e eu percebo o seguinte, ainda que tenha as cotas, ainda que tenha o (PROUNI)... REUNI!, a entrada desses alunos, ainda assim, a gente tem um filtro muito grande, mesmo com as cotas. Então, vão ser os melhores alunos das escolas públicas que vão ter ingresso no Curso de Direito, que é um curso que é a menina dos olhos. Ou seja, um curso muito concorrido. Então, eu não tenho receio nenhum, ainda assim, teremos alunos de escolas públicas, que são alunos de excelência, que são lutadores porque tiveram que vencer uma série de percalços que os alunos das escolas particulares não tiveram que vencer para chegarem ali. (Professor n.º 03).

(...) entrou muita gente nova, mas igualmente conservadora. O Direito, olhe, é difícil. São as relações de poder mesmo, os estratos... a gente se identifica e quem não é do estrato da sociedade, incorpora aquilo. A gente é conservador. Os capitais que rolam no Direito, como em todos os ramos do conhecimento, mas no Direito, eles são sedimentados... então, você tem o capital econômico e você coloca aquilo na mesa. E, tudo passa a ser uma coisa e tudo passa a ser uma coisa espontânea. (Professor n.º 18).

No contexto geral da formação em Direito, sobretudo quanto aos mecanismos e discursos dominantes, portanto, a forma de se compreender e lidar com as cotas pode ser um exemplo do modo como, talvez, se construam os processos de neutralização das relações de

classe e da moral dominante. Por essa razão, parece que se considera como parte da “tensão dialética” ocasionada na formação jurídica pela naturalização do propósito “ascensão social”, de “sucesso profissional” na perspectiva dominante, tudo o que, em tese, afrente à hegemonia, que se mostre, mesmo potencialmente, como contradição à lógica estabelecida a partir dos pressupostos dominantes, aos valores e às práticas, incluindo-se entre estas as metodologias e os discursos, que se reproduzem ao longo da história. Neste sentido, o discurso do “sucesso profissional” por meio do “ensino jurídico” se apresenta como um recurso, diante da maior abertura da formação superior às classes média e baixa, também pelo sistema de cotas, para obter a adesão de classe e supostamente legitimar o que se faz ou o que se diz fazer, enquanto, dentro da disputa englobante de concepções apontada acima, permita aproximar e pressionar os estudantes e as estudantes para atenderem às ideias que se hegemonomizam no curso e por meio do curso.

Talvez seja esse o motivo para que, na fala docente, de forma direta, apareça a naturalização do individualismo por meio da ideia de que não é “feio” pensar em si mesmo e em si mesma, promover uma formação voltada para seu próprio “bem” sem se preocupar com problemas sociais. Além disso, pode ser este anseio de incentivar a adoção de um entendimento do que seja o “sucesso profissional” que, de forma indireta, com indícios de que se tenta evitar discursos individualistas, embora, como percebo na convivência com os sujeitos no ambiente pedagógico, apareçam com frequência nas aulas e nas conversas cotidianas entre estudantes e docentes, surja a justificativa de trabalhar pelo concurso público, segundo dizem os professores e professoras, por ser esse o “anseio” de “maior parte” dos estudantes e das estudantes, que “sofriam” uma pressão generalizada, da família, da sociedade, dos docentes e das docentes, pelo que seria a “felicidade”.

É difícil negar que os estudantes e as estudantes exercem, de alguma forma, influência sobre o ensino, por conseguinte, sobre as provas. Parte desses sujeitos organiza por iniciativa própria e participa de avaliações da atividade docente incentivadas pela instituição de ensino superior, cria alternativas de aprendizagem quando não se sentem satisfeitos e satisfeitas com as aulas e/ou fazem enfrentamentos diretos às metodologias empregadas e/ou ao modelo de ensino que identificam no conjunto da formação jurídica. Porém, é preciso situar esse enfrentamento no contexto da educação tradicional, cujas características predominantes são a verticalidade, o autoritarismo, o medo, a culpa e a necessidade de demonstrar resultados de acordo com o que determina o professor ou professora, em geral, em reprodução da hegemonia.

Neste aspecto, é contraditório que, na percepção docente, se diga que o estudante ou estudante tenha influência direta sobre como se dá o “ensino”, que sua forma corresponde às necessidades indicadas pelos comportamentos e falas discentes, ao mesmo tempo, i) a educação se mostre como “transmissão de conhecimento”; ii) que, no cotidiano das aulas, professores e professoras se auto-proclamem detentores e detentoras do conhecimento “válido” a ser reproduzido, sobretudo quando são percebidas as respostas a contestações de notas durante a entrega de provas em que afirmam, por exemplo: “eu estou dizendo que isso é o certo e você deveria ter respondido assim” ou “vocês não prestaram atenção no que eu disse em sala de aula e responderam outra coisa”; iii) que os estudantes e as estudantes apareçam como sujeitos passivos, “destinatários”, “receptores de informações” e, mesmo quando se fala em uma formação efetiva, crítica, em que se colocam as “perplexidades” estudantis como ponto de partida, sejam considerados e consideradas na condição de alguém a ser “moldado” de acordo com a definição de que tipo de profissional se deseja formar.

Em meio a esta contradição, vejo que os anseios discentes supostamente conseguem “alterar” ou são colocados como “estímulo” à realização de um formato de “ensino” quando os professores e as professoras reconhecem nessas “reivindicações” estudantis a reafirmação do que fazem ou consideram pertinente fazer, bem como dos valores que defendem, sobretudo pelo que afirma o Professor n.º 18, acima, quanto à identificação com os estratos superiores da sociedade. Da mesma forma que diz o Professor n.º 03 quando, ao tratar da qualidade dos estudantes e das estudantes, ademais de como agem os docentes e as docentes diante de suas necessidades, embora não ditas diretamente pelo mencionado Professor, de classe: “a gente está acostumado com os alunos vindo das escolas de ensino médio privadas, e a gente se identifica com eles, porque a gente também veio dali. Então, é aquela coisa da empatia, uma coisa elitista me parece, empatia.”

Talvez, por essa mesma identidade de classe, é que entre as docentes e os docentes se fale reiteradamente no “vestibular” e o compreenda como uma “seleção dos melhores”, em lugar de mencionar estudantes mais adaptados e mais adaptadas a um sistema de avaliação que se reproduz no ensino jurídico e, por isso, dá a ideia de se relacionar com os anseios estudantis ou com o que compreendem ser os objetivos de discentes que vêm sendo “preparados” e “preparadas” para a “vitória”, para o “sucesso”, por uma educação baseada no treino desde o início de suas vidas educacionais. Em sendo assim, os professores e professoras, por essa identidade, de alguma forma, compreendem que precisam insistir nesse modelo de provas, também capaz de condicionar os estudos, como se verá adiante. Primeiro,

porque grande parte dos docentes e das docentes também vivenciou, absorveu e reproduz essa forma de ensinar-aprender. Segundo, porque essa formação, dentro do suposto sistema de mérito, é a maneira que os estudantes e as estudantes, ainda situados e situadas na percepção de professoras e professores entre pessoas oriundas de camadas economicamente favorecidas e dominantes que podem pagar mais pelo melhor treinamento, têm de ocupar cargos de comando, por conseguinte, de as classes superiores seguirem mantendo seu padrão econômico e seu poder político, uma vez que não se coloca em debate na sociedade a moral hegemônica.

Os “anseios” estudantis e o fazer docente, portanto, constituiriam uma interação dialética situada dentro dos valores centrais da formação jurídica sem colocar em risco os papéis estabelecidos para estudantes e docentes na educação tradicional. Enquanto ao professor ou professora caberia a “transmissão do conhecimento” considerado necessário ao “sucesso profissional” do estudante ou da estudante no futuro, a este ou a esta corresponderia a obrigação de complementar as informações recebidas buscando mais conhecimentos, promovendo seus estudos e acessando fontes que o docente ou a docente não trouxe para a aula. Isso, para o seu próprio engrandecimento pessoal. Por uma aprendizagem que lhe permita alcançar seus objetivos individuais. Não pela realização de um compartilhamento de saberes, de uma construção conjunta de conhecimentos em que os discentes e as discentes também sejam compreendidos e compreendidas como sujeitos de todo o processo cognitivo, possam contribuir uns com os outros para o seu “ser mais”. O autodidatismo, elemento apontado na fala docente quase sempre para justificar que o estudante e a estudante “fazem o curso” tanto quanto “este o faz”, aqui, surge, semelhante ao modo como os discentes e as discentes se veem na compreensão de professores e professoras sobre seu papel no “ensino jurídico”, como meio de complementar informações à medida que repassam os conteúdos apreendidos em sala de aula. Portanto, o protagonismo estudantil seria restrito, de modo que não dependam exclusivamente do curso para alcançar seus propósitos pessoais, para a sua busca individual pela “prosperidade”.

Em nenhum momento, na perspectiva docente hegemônica, fala-se em respeitar o estudante como sujeito que traz consigo uma cultura e a compartilha no encontro dialético-dialógico de produção de conhecimentos. Também não é visível uma perspectiva de “ensino jurídico” como espaço de problematização, de formação humanista, contextualizada, capaz de interagir com outras ciências e, até mesmo, de se aproximar de um projeto emancipatório de sociedade. Ou seja, parece não se pensar no curso de Direito como um lugar de formação em que as pessoas se dispõem ou possam se dispor a conhecer, a elaborar compreensões segundo

as quais produzirá suas ações no mundo, ademais de novas compreensões, plenas de realidade e de historicidade, por isso mesmo, mais complexas e críticas. De outra forma, os professores e professoras, apesar de informarem que não há acordo concreto em torno de um projeto pedagógico comum devido à falta de uma definição compartilhada do perfil profissional que se deseja formar, não reconhecem, pelo menos, não dizem claramente, que o cotidiano vai moldando algumas características gerais para o “ensino” e que estas exercem influência sobre o perfil profissional que se materializa ao final do curso de Direito.

Também não há menção docente à possibilidade de os estudantes e as estudantes, não apenas aqueles e aquelas que oferecem resistência mais direta ao modelo hegemônico, atuarem com um misto de reivindicação e adaptação; de que seja parte de sua exigência por um curso voltado ou mais direcionado para concurso, se esse for o seu entendimento, e, ao contrário, se discordam de seu formato, dos conteúdos, dos valores e dos resultados a que o curso tende a conduzir, se adaptar para vencer as etapas internas do “ensino jurídico”. Em outras palavras, não há, entre professores e professoras, durante os diálogos em profundidade, pronunciamentos sobre a possibilidade de que, diante das características que mais se evidenciam na dialética da formação em Direito, as discentes e os discentes atuem parecendo admitir o que lhes é imposto como verdade e se apropriem do modo como percebem que estas verdades lhes são exigidas para não sofrerem prejuízos no curso das disciplinas e no cumprimento das “etapas⁹⁷” da matriz curricular – em linguagem empregada entre discentes: que “joguem o jogo usando suas regras para ‘se darem bem’ na prova” ou obtenham outras vantagens que o jogo promete, se bem jogado. Ainda mais observando que os estudantes e as estudantes conhecem esse modelo de formação, que vêm sendo treinados durante toda a sua vida escolar para compreender a melhor maneira de responder a provas elaboradas dentro do formato dominante de avaliação. Por essa razão, é possível que nem conheçam nem saibam, tanto quanto isso pode ocorrer em relação às professoras e professores, propor alternativas ao que se lhes aparece como único, como disse antes, ou não considerem eficaz ou interessante produzir enfrentamentos individuais ao modelo estabelecido. Sobretudo, porque, embora no seu todo o “ensino jurídico” seja a síntese das resistências e das concordâncias promovidas pelos sujeitos participantes do processo pedagógico, ficam mais evidenciadas as interações dialéticas de posturas situadas na hegemonia, como aparecem nos pronunciamentos, talvez, de propósito. Esta pode ser uma maneira de, no que concerne aos valores, ideias e mecanismos

⁹⁷ Importante mencionar que, como se verá adiante, os discentes e as discentes entendem o Projeto Político-Pedagógico de Curso como currículo e este como uma junção de blocos de disciplinas que, por sua vez, formam etapas que precisam ser vencidas.

dominantes, se reafirmar e se propagar tendo como natural a exigência de adaptação estudantil ao seu formato, uma vez que a educação hegemônica se constitui como um processo de “normalização”, de imposição a seus integrantes de um padrão moral, que, como dito antes, é também uma padronização epistemológica, a naturalização de pressupostos e de formas de pensar, a seu turno, relacionadas com os valores que se hegemonomizam socialmente e se tornam axiomas desde os interesses das classes superiores.

Reconhecer que a maneira como concebem o “ensino jurídico” exige a adaptação, que as provas, mais do que conteúdos, revelam a capacidade estudantil de entender como cada professor ou professora requer a demonstração de aprendizagem, esta concentrada em certas matérias, parece ser igualmente o reconhecimento de, se atendem aos propósitos discentes, faz isso indiretamente ao propagar valores que se ligam à noção dominante de “sucesso profissional” e para os quais, de imediato, durante a formação jurídica criam mecanismos de adaptação.

Essa interpretação parece se combinar diretamente com o que afirma a Estudante n.º 04:

(...) aqui na universidade, a gente não faz tantos trabalhos. A gente faz mais avaliações e são avaliações, muitas vezes, de o que o professor falou na sala de aula. E aquela coisa, o professor segue o livro, mas o professor quer aquilo que ele disse na sala de aula, de preferência com as palavras que ele disse na sala de aula. (sorri) Então isso mostra o quanto é algo que ele fala e a gente recebe. A educação bancária, mesmo, que ele fala e a gente tá ali recebendo pra depois reproduzir na prova. Eu não vou mentir, eu me saio bem nas provas. Inclusive, esse período, eu até estou me saindo, teoricamente... assim, não tão bem porque eu peguei várias matérias e não tô tendo tempo pra ficar decorando. Então eu tô, além do projeto de extensão, eu tenho algumas outras atividades que eu tô fazendo, enfim. Mas minha média é boa, considero alta. Minha média de 9.1 e eu tô no quarto período, então eu considero uma média alta. Inclusive acabei matérias com média 10. Não por mérito meu, mas por algo que o professor mesmo não se incomodava em até na própria prova cobrar algo que depois ele fosse corrigir. Às vezes ele dava 10 pela cara da pessoa, enfim. Mas, teoricamente, eu consigo fechar provas com meu mérito, eu consigo tirar notas acima de 8. Minha menor nota na faculdade foi 7 e até tenho que melhorar isso em mim porque eu fico triste quando eu tiro nota baixa, fico mal-humorada, ou seja, eu falo que eu não gosto de um método, mas me prendo muito a ele porque é um método que eu fui criada pra me dar bem nesse método e não considero o melhor método. Não considero nem de longe, mas como todos os professores falam: “temos que ter critérios objetivos” e eles consideram as provas e... a gente não pode, nesse campo, dar muita opinião, só quando formos professores e mudar alguma coisa. (Estudante n. 04, do quarto semestre).

É possível que esta atitude coadune que o que falava acima quanto à percepção e à assunção de responsabilidades sobre o que ocorre no “ensino jurídico”. Reconhecer que, de fato, o curso forma um perfil profissional, que as ações e omissões docentes exercem influência sobre como pensam e como agem estudantes, os egressos e as egressas, parece que

seria igualmente reconhecer que há responsabilidades imediatas a serem desempenhadas pelos professores e professoras na formação jurídica. Especialmente, quando o curso absorve a perspectiva de transmitir conhecimento, atua sobre pessoas, em grande parte, recém-saídas do ensino médio, habituadas a um modelo pedagógico vertical em que o papel estudantil passa pela absorção do que se apresenta na aula para reproduzir em provas, não têm ou nunca tiveram experiência formal de aprendizagem de Direito, portanto, embora estejam vulneráveis a pressões familiares, sociais e absorvam compreensões que relacionam “ensino jurídico” e “sucesso profissional”, não identificam os conhecimentos que lhe permitem uma formação adequada e tendem a reproduzir o que se lhe é oferecido.

O curso de Direito na atualidade, em certo aspecto é possível concordar com a percepção docente, não é o lugar exclusivo de formulação de conhecimentos jurídicos. Contudo, ainda se mantém como centro da formação em torno de que gravitam outras informações, talvez, por conferir legitimação profissional aos seus egressos e as suas egressas, por ser a base para a busca de outras construções teóricas e interferir no que se compreende e se reproduz como verdade no âmbito do Direito. Para tanto, entre os discursos proferidos entre as “Pedagogias do Medo”, do “Resultado” e da “Reprodução”, tem o auxílio de seu modelo vertical de ensino-aprendizagem, incluindo-se as provas, que indicam o que e como se deve estudar, ademais dos saberes necessários ao êxito na transposição de etapas do curso até a sua conclusão com o recebimento do diploma, considerado, a seu turno, o passaporte para o exercício do poder político e econômico. Por conseguinte, toda a experiência que se possa ter no âmbito jurídico tende a ser mediatizada pelo que se aprende na Faculdade.

Não é possível deixar de reconhecer o caráter paradoxal de qualquer processo educativo, bem assim, a impossibilidade de homogeneizar os seus resultados. Porém, é também necessário compreender que, se a formação traz uma visão aberta, crítica, problematizadora, a experiência cognitiva será mediatizada por essa visão que se inclina a desnaturalizar compreensões e permitir ao sujeito aprender Direito com essas lentes da crítica. Se não permite o aprofundamento cognitivo, o confronto e a comparação de teorias em suas mais distintas orientações, bem assim o convívio, o enfrentamento e a experimentação de práticas jurídicas que não aquelas hegemônicas ou somente aquelas que já predominam, apesar de apontar de alguma forma compreensões críticas, pode haver uma simplificação de conhecimentos, a eliminação do caráter reflexivo do ensino e o curso passa a ser classificado como fechado ou capaz de confundir as compreensões jurídicas dos estudantes e das estudantes. Ao sobressair o fechamento, a experiência cognitiva tende a ser mediatizada por

uma visão igualmente fechada e tudo o que se aprender no Direito terá que passar por essas lentes do que os sujeitos pedagógicos chamam com frequência de “conservador”, além de contribuir para o seu reforço. O que parece ter maior propensão a ser considerado válido para esse sujeito deverá passar pelo crivo do “conservadorismo”. Se evidencia a falta de coerência, admitindo-se informações que se contradizem ou que parecem compatíveis por serem utilizadas por sujeitos docentes com posturas, ao mesmo tempo, “conservadoras” e “críticas” ou que produzem compreensões ecléticas ao juntar teorias de mais diversas orientações como se convergissem para o mesmo resultado, a aprendizagem está propensa a construir lentes adaptadas a essa confusão conceitual, que a meu ver pode inviabilizar a superação contra-hegemônica do “senso comum teórico”. Pois, diante da dúvida, do que parece gerar instabilidade, insegurança, quanto ao que se sabe e ao que se faz, mais ainda quando se percebe que tudo à volta converge para a forma de pensar naturalizada e não se vê como tornar realidade o pensamento crítico, é comum se inclinar a reproduzir o que se faz, ao menos, pela possibilidade de ter resultados mais previsíveis e, de alguma forma, legitimados. Por outro lado, os sujeitos discentes, principalmente aqueles e aquelas que tomam contato com o ensino superior pela primeira vez, como é o caso de grande parte, senão a maioria dos estudantes e das estudantes de Direito no ambiente que sedia a pesquisa, não têm base e maturidade teórica para analisar comportamentos, falas, construções conceituais, como dito acima por uma estudante, e acaba reproduzindo as ideias confusas com as quais teve contato e por meio das quais aprendeu a perceber o mundo em que deverão realizar o Direito. Passam a enxergar a realidade mediatizados e mediatizadas por um conhecimento jurídico confuso, eclético, contraditório, da mesma forma, são estimulados e estimuladas a reproduzir essas compreensões em seus próprios comportamentos.

Bom, eu acho que os estudantes em geral são um reflexo do próprio ensino. Se você é ensinado de determinada forma, você acaba digerindo aquilo e você acaba projetado o que você aprendeu na sua vida. Se você aprendeu que você deve fazer Direito assim, você vai fazer dessa forma, porque na sua concepção não tem outra forma de se fazer. (Estudante n.º 10, segundo semestre).

É como admitem alguns professores e professoras ao contradizerem a percepção geral e, em alguns casos, a sua própria, de que o curso, simplesmente, está condicionado pelo propósito estudantil de obter conhecimentos mais adequados ao que se requer em concursos públicos:

(...) o interesse é sempre vinculado, em última análise, ao conhecimento, mas ao conhecimento que serve à avaliação e, conseqüentemente, ao êxito ou não na disciplina que vai fazer com que você progrida no curso. (Professor n. 02)

Na universidade federal, o sistema vestibular tria meninos que são comprometidos, estudiosos, são meninos que têm uma preocupação em fazer a coisa certa. Isto, eu acho que não mudou. Mas, enfim, eles são também muito enquadrados porque são meninos que fazem tudo certinho, que querem fazer tudo certinho. Depende um pouco de a gente oferecer para eles outros caminhos. Se, os caminhos não forem oferecidos, eles vão trilhar o caminho convencional. (...) hoje, a história é a seguinte, tem vídeo de ensino jurídico de tudo, lindo, na internet. Então, assim, se a aula está muito aborrecida, eles assistem aos vídeos depois, mas isto não são só eles. (...) Porque eles estão atrás dos concursos públicos, eles pegam a manha muito fácil. Então, se a gente for ficar fazendo leitura de código, os meninos deixam para assistir isto na internet. (...) o espaço da aula, ele só vai ser imprescindível, se ele tiver algo a oferecer. (Professor n.º 07).

O curso de Direito faz o estudante sim... honestamente, eu acho que é mais o curso que faz o estudante do que o estudante do que o estudante faz o curso. Por isso, na minha visão, que eu sinto tanta falta desse projeto: que escola nós queremos? O propósito é a universidade moldar aquele cara. Lógico que o cara tem que ter alguma base, alguma leitura, alguma perplexidade diante da vida. Se ele só tiver certeza, aí, realmente, o curso tem pouco a contribuir. Mas, se vier com as dúvidas, a gente tem a obrigação de fazer aquele estudante. A gente não faz. E, por que a gente não faz? Porque a gente não tem uma definição. O único que o departamento cumpre está o da escola, de você transmitir. Não é nem o de você produzir conhecimento... de você transmitir aquele conhecimento que você pega do livro de maneira simplificada. É um cursinho muito legal. É um cursinho preparatório muito bom a universidade hoje. Não tem grandes questões. (Professor n.º 18).

Para compreender efetivamente o que ocorre em relação ao curso e ao modelo adotado de provas, após essa análise acerca da influência do concurso público e dos anseios estudantis sobre o “ensino jurídico”, é preciso invocar algumas falas docentes e discentes, apresentadas durante os diálogos em profundidade. A primeira delas, corresponde a uma análise estudantil sobre a relação existente entre a formação jurídica como se apresenta na atualidade, o Exame da OAB e os concursos públicos:

Os alunos, o pessoal quando vai chegando próximo da formatura entra na paranoia da OAB. Eu vejo o seguinte: que muitos professores (não sei se é uma preocupação direta com essa questão da OAB) aproveitam esse sistema da OAB pra simplificar o sistema de avaliação. Eles trabalham em cima daquilo que a OAB cobra, muitos reaproveitam as questões da OAB e alguns não chegam nem a corrigir as provas que passam. Eles entregam a nota e dizem: “olha aí, confirmam. Se vocês têm alguma dúvida, o gabarito da OAB tá aqui. Vocês conferem”. Eu acho que isso é falho. Porque eu acho que o professor deveria debater aqueles temas com os alunos. Se foram passadas questões da OAB, tudo bem! Vamos resolvê-las. Mas vamos discutir. Se não acaba... a correção das questões é: “não, a questão número 2 é letra C”. Sim, por que a letra C e não D? A letra diz isso, a letra D diz aquilo, vamos conversar a respeito. Por que não essa e sim aquela? Isso eu falo com pesar. Eu vejo que muitos professores se aproveitaram dessa formação, desse mercado jurídico (OAB, concurso público) e transformaram o curso universitário de Direito em plataforma pra concurso. Infelizmente, eu vejo isso. As discussões não giram em torno dos temas, elas giram em torno de “questão X é mais cobrada no Exame de

Ordem, questão Y caiu no concurso da magistratura de não sei onde...”. Eu não vejo uma preocupação no sentido de “eu vou sair daqui e eu vou lidar com uma determinada causa, então eu preciso aprender isso”. Pela grande maioria, eu não vejo uma preocupação do tipo “eu vou lidar com uma pessoa que pode me trazer determinada situação, um problema que afeta a vida daquela pessoa. Eu vou lidar com isso”. Infelizmente alguns professores tratam de uma maneira, eu diria (é triste isso), caiu não sei o quê, você já sabe: procure e marque não sei o quê. Nesse sentido. (Estudante n.º 08, do décimo semestre).

Na mesma direção daquilo que afirma o Professor n.º 02 acima, é importante observar o que menciona a Estudante n.º 05, do quarto semestre. Para ela, é nítida a relação entre estudo e o que se requer em prova, apesar de saber que isso não é suficiente para a sua aprendizagem:

Em geral, eu anoto em sala de aula, eu estudo pelas minhas anotações, leio um livro, não consigo ler mais de um livro e, principalmente, geralmente, leio livros que os professores indicam, sejam os professores amigos, sejam os professores da disciplina que querem que você siga aquela vertente, e estudo código e, quanto à prova, é basicamente isso, não busco outras teorias. Primeiro porque quando eu vou buscar novas teorias, eu vou buscar para mim mesma, não querendo aplicar na prova. Porque, se eu sei o que eles querem... eu sei que eu vou me sair mal se eu não aplicar o que eles querem. Eu sinceramente não vejo porque lutar por algo que eu sei que já é suficiente. Então, em questão de prova, eu estudo o que eles exigem. Não tento muito combater o sistema não. (Estudante n.º 05, quarto semestre).

Já entre os docentes e as docentes, algumas falas de pessoas com atuação em disciplinas do eixo profissionalizante do currículo, as mais próximas dos conteúdos exigidos em concursos públicos, podem ajudar entender o sentido de ocorrerem situações como esta relatada pelo estudante e, mais ainda, por que as provas, quando analisadas, indicavam em geral, como se verá adiante, um formato não-condizente com aquele empregado na apresentação de assuntos promovida durante as aulas:

O chefe da graduação está para viabilizar os interesses dele. Ainda bem que está saindo agora. (...) E tem respaldo. As pessoas querem que ele esteja, de uma maneira ou de outra. Ninguém quer assumir o ônus, porque é um ônus desgraçado. Parece até que a gente deixa exatamente porque sabe quem ele é. Então, fica mais fácil pra você lidar do que com desconhecido. Na realidade, não há um compromisso. Eu já critiquei muito isso. O descompromisso dos professores com a universidade federal. Não critico mais. (...) Há um descompromisso muito grande de você ir além do ramerrão. Ninguém faz mais do que o ramerrão. A instituição também peca porque não exige. Os alunos exigem muito. Então, se ele cumpre aquilo na sala de aula, aí, pronto. Está bom pras partes e não avança... É impressionante... Aquilo não avança. É cansativo. Eu nem discuto mais nada. Tá bom. Deixe! Cansa... Não avança, não avança, não avança. Não tem um projeto coletivo. São trinta professores com trinta interesses diferentes. Não sai do lugar. Qual é a vantagem? Como você tem na entrada [de estudantes] e a grande maioria

dos professores é boa, os bons professores levam adiante, você consegue manter dentro desse escolão, um nível bom. Mas, não avança. Não tem uma proposta, um projeto coletivo. O que é que nós vamos fazer em termos de ensino? Se não tiver um projeto coletivo (de nação!), de nação que passa pelo ensino superior, você não tem essa perspectiva, você não sai do lugar. Nós estamos numa região de carência! E o que a universidade pode fazer aqui pra minimizar? Nada disso é pensado! As pessoas que tentaram fazer isso, como (indica nomes de colegas), a resistência é tão grande que desistem. Mas, é mesmo. A resistência é muito grande, sabe? É muito difícil e você não tem apoio institucional. Você não tem apoio da instituição. A instituição também não é comprometida. Nós somos importantes porque o mercado nos atribui importância. Não porque a reitoria nos atribui importância. Mas, porque o mercado nos atribui importância. E, outra coisa, temos muitos juízes, muitos promotores, a reitoria vê aquilo como capital a ser conservado, então, faz o... mas, não tem uma relação de proximidade entre o departamento... a importância que o mercado nos atribui não é nem de longe a importância que a reitoria nos atribui. A reitoria não nos atribui. Não há apoio. Também não há cobrança por parte da reitoria. É tudo muito solto. É esquisito. Quando você vê a estrutura, você acha aquilo tudo muito esquisito. Como é que funciona um negócio solto no meio do nada? Se não tiver uma pessoa e, pelo menos desde que eu entrei, nunca teve um chefe que tivesse um compromisso maior, então, vai ficando ali... É como o município de São Paulo. Aquilo funciona sem ninguém interferir. É como a universidade. Tá funcionando, botando aluno, a gente tirando nota boa no Exame da Ordem... não há discussão maior... não há uma discussão maior e aquilo vai... (Professor n.º 21)

Eu penso que, numa sala de aula, se tem que estar atualizado. E tem que estar, é como se todo semestre rasgasse as fichas de aula e fizesse outra, se não termina na mesma e a aula se torna algo, assim, como se fosse repetitivo. Eu gosto muito de mudar as matérias. Se pudesse, cada semestre seria diferente, porque seria um desafio para eu estudar mais. Quando eu ouço, às vezes, o colega dizer: “Eu não aceito essa disciplina. Porque eu tenho que preparar aula...” Eu acho aquilo tão doloroso. Eu às vezes gostaria de pedir: “Me dê (nome da disciplina) esse semestre.” Mas, com o passar do tempo, as pessoas vão se sentindo donas das cadeiras e fica perigoso até o colega vir dizer: “Você que tomar minha cadeira?” Mas, infelizmente, isso acontece. O ideal seria que se nós pudéssemos estar sempre estudando, melhorando, porque estudar uma matéria para dar aula como os estudantes é ótimo. Porque nós começamos juntos. “Eu estou dando pela primeira vez, vocês estão estudando pela primeira vez, nós vamos encontrar meios de aprender juntos.” Mas ainda devemos muito à Universidade. No dia em que, sobretudo as pessoas que tem vocação para o magistério mas que não põem acima de tudo o que ganha, a consumição de corrigir prova, a consumição de estar numa sala de cinquenta alunos você não vai... Eu estou a vislumbrar o seguinte: nos dias em que aqueles que se sintam preparados para dar aulas não colocarem em primeiro plano os obstáculos, vamos dizer, que ganha pouco, que acha que ter cinquenta alunos na sala de aula é algo doloroso, que é muito trabalho para corrigir provas... porque é muito trabalho para corrigir provas!... Em suma, no dia em que despertamos e que dissermos que cada um de nós tem que dar uma colaboração para a instituição..., ela não é ruim porque ela quer não. É porque nós não a ajudamos a ela ser boa. Eu penso assim. (Professor n.º 05).

Por fim, com a pretensão de recuperar falas, trago ainda afirmações do Professor n.º 04 que mantêm relação direta com as menções logo acima, especialmente por indicar uma

compreensão possível para a realização de provas objetivas nesse contexto de “descompromisso”, de práticas que se repetem, chamadas de “ramerrão”, em meio à falta de um projeto conscientizado de formação jurídica, mas também do que consideram “falta de apoio” e “compromisso institucional” para o controle e realização das atividades pedagógicas, e, por último, de priorização das atividades na magistratura, no ministério público, na advocacia, em detrimento do ensino na universidade que sedia a pesquisa, porque, em tese, ao contrário do que pensam os estudantes e as estudantes, seriam aquelas capazes de conferir um prestígio, um reconhecimento social e, conforme os indícios presentes na fala, um alcance político, que independem da relação com a universidade ou que mantenham os docentes e as docentes independentes das relações com o conjunto dos professores da instituição de ensino superior:

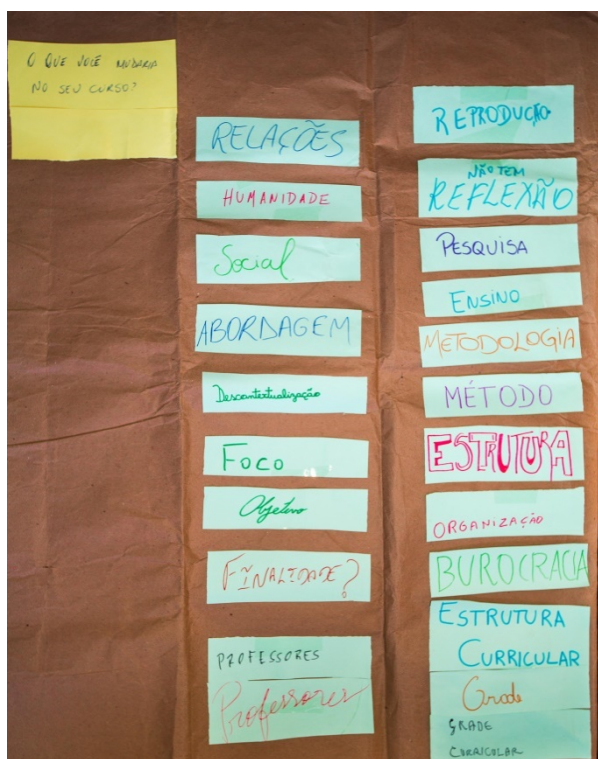
Na maior parte das vezes, eu procuro explorar o desenvolvimento, as provas subjetivas, para que o aluno realmente consiga definir a sua ideia, explorar essa ideia de uma forma bastante adequada, enfim. E, objetiva, normalmente, muito próximo nos finais de período, em relação ao tempo que a gente tem, a exigibilidade de fechamento do sistema, o tempo bastante exíguo, então, eu dou prioridade a prova objetiva no final do semestre. Mas, a maior parte do tempo, o conteúdo é subjetivo, é explorado nas avaliações de forma subjetiva. (Professor n.º 04).

Com base em tais falas, surge outra possibilidade interpretativa, talvez, mais plausível para entender o que se passa com o “ensino jurídico” e com as provas em meio aos paradoxos identificados nas tentativas docentes de significar suas práticas pedagógicas. Para o desempenho dessa interpretação, primeiro, é preciso fazer um resumo dos elementos encontrados nas afirmações acima: a) não há compromisso docente; b) as tentativas pedagógicas transformadoras são iniciativas isoladas que sofrem resistência entre os professores e professoras; c) não há um projeto coletivo de formação ou fóruns de discussão e construção pedagógica entre docentes; d) não há quem queira assumir o departamento; e) os professores e professoras atuam como “donos das cadeiras” e não admitem trocar de disciplinas para não terem que estudar e preparar novas aulas; f) “corrigir provas é uma consumição”, “corrigir provas dá trabalho” ou como disse um professor em sala – “pra corrigir as provas de vocês, eu perco o meu domingo inteiro”; g) não há fiscalização do departamento e da reitoria; h) a importância que os professores e professoras têm, em sua maioria, com atuação na magistratura, no ministério público e na advocacia, advém do seu trabalho externo à universidade; i) como informa o convívio cotidiano, há professores e professoras que não ministram aulas no formato exigido por concursos, durante a maior parte do semestre realizam provas subjetivas, porém, ao final, lançam mão de uma prova objetiva e,

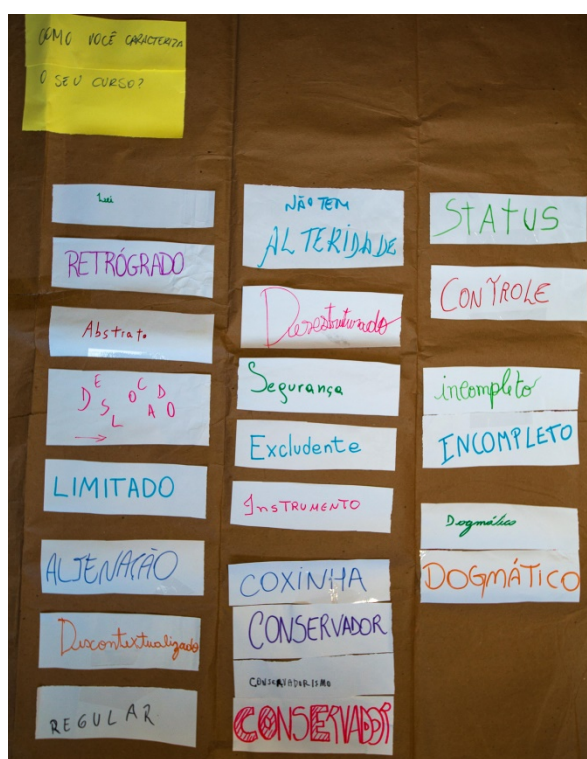
no momento da correção, consideram somente a folha de respostas; j) há professores que se aproveitam da “paranoia” estudantil por passar no Exame da OAB e em concursos públicos para simplificar o sistema de avaliação; e, por último, j) ao fim do semestre, pelo tempo que têm para “fechar o sistema” e, embora não esteja dito diretamente, para compatibilizar a correção de provas e o encerramento das disciplinas com atividades externas, os professores e professoras elaboram provas objetivas.

Em seguida, é importante colocar em contato estes componentes de fala com elementos identificados durante a convivência com o ambiente pedagógico, bem como a partir de diálogos em profundidade com estudantes e de conversas informais com docentes e discentes, já apresentados ao longo do trabalho. São eles: a) a impossibilidade de se desenvolver o “juízo crítico” no curso tendo em vista a falta de tempo para se dedicar à universidade, conforme indica o Professor n.º 02; b) as críticas estudantis ao modelo de ensino são oriundas de estudantes com posturas contra-hegemônicas e também de quem deseja encontrar um formato de “ensino” e de provas que estejam fundadas na “filosofia do concurso público”; c) o uso de palavras para caracterizar o curso em rodas de conversa mantidas com estudantes de diversas formas de pensar, tais como: “retrógrado”, “conservador”, “incompleto”, “descontextualizado”, “limitado”, “deslocado”, “abstrato”, “alienação”, ao mesmo tempo, preocupado com a “segurança”, com o “status” e com o “controle”, sem “alteridade”, “excludente”, “desestruturado” ou como um “instrumento”, que pode ser o que pessoalmente se acredita ou que se tem como valor presente no curso; d) quando perguntados e perguntadas em rodas de conversa sobre o que mudariam no curso, os estudantes e as estudantes usam, entre outras, as expressões: “abordagem”, “descontextualização”, a “finalidade”, o “objetivo”, a “reprodução”, “não tem reflexão”, a “metodologia”, não tem “pesquisa”, as “relações”, os “professores”; e) a classificação de professores e professoras como “compromissados” e “não-compromissados” compartilhada pelas distintas formas discentes de analisar o “ensino”; f) a compreensão citada no segundo capítulo promovida por um professor de disciplinas “profissionalizantes”, também definidas pelos sujeitos como dogmáticas, de que existe no departamento de Direito uma “lógica que puxa pra baixo”, que desestimula o professor e a professora a “se dedicar ao curso, trazer coisas novas, criar metodologicamente”.

Painel n.º 03 – Caracterização estudantil do curso



Painel n.º 04 – Mudanças para o curso na visão estudantil



A reunião dessas informações dá a impressão de que se compõe uma síntese significativa da ação pedagógica desempenhada no âmbito do “ensino jurídico”. Neste aspecto, o que parece condicionar o modelo hegemônico de formação adotado e de provas realizadas seria um misto entre a dedicação docente ao curso e a moral veiculada por meio das aulas, também identificáveis na forma prevalente de avaliação de conteúdos. São os valores dominantes que dão a impressão de que, embora não compartilhado formalmente, há um “perfil profissional” que é, ao mesmo tempo incorporado, constitui-se e é perseguido pela ação pedagógica. Impõe-se e reproduz-se entre relações de acordos e conflitos promovidos na sociedade, mas é também elaborado e reforçado pelo curso como um todo, sendo relevante

para este processo a ação de cada docente que se vê como sujeito ativo da moral cujo pressuposto é manter o poder político e econômico das classes e grupos sociais dominantes.

Quanto às provas, levando em consideração apenas os aspectos objetivos indicados no conjunto de falas, observo que há indícios de que o seu formato tem mais a ver com o “trabalho para corrigir”, com o “tempo que leva”, com a dedicação que exige do professor ou da professora para tanto, do que, de fato, com a preocupação de preparar os estudantes e as estudantes para que se submetam à figura genérica e nunca completamente explicada do concurso público. Ao mesmo tempo, como resultado daquilo que os sujeitos pedagógicos denominam “falta de compromisso”, e “inexistência de um projeto político-pedagógico de curso e de um ‘perfil profissional’ materialmente compartilhados”, é possível depreender que, talvez, não haja ou que é restrita a preocupação docente em se construírem métodos de avaliar distintos das formas comuns adotadas. Nesse sentido, as provas, tal como se apresentam, são a reprodução de uma prática avaliativa sem se ter em conta a sua eficácia quanto ao alcance de um resultado pedagógico específico. Este propósito, se existe, dá-se pela convergência da ação docente individualizada que, hegemonicamente, reproduz a moral dominante. Porém, de imediato e considerando as características objetivas apresentadas nas falas, de alguma forma, ainda que condicionadas pelo tempo previsto para elaborar e corrigir, dentro do período que considera possível e/ou necessário dedicar ao curso, as provas revelem o que o professor ou professora admite como importante avaliar, de acordo com o perfil profissional que lhe parece mais adequado.

Por outro lado, dentro dessa mesma perspectiva interpretativa, as menções a um fazer que se aproxima dos anseios estudantis referentes ao concurso público seriam apenas justificativas para uma prática que existe mediante a repetição, chamada de “ramerrão” pelo professor n.º 21, que, embora inserido no contexto das disciplinas tidas como “dogmáticas”, apresenta críticas mais diretas à pedagogia adotada para apresentação de conteúdos do eixo profissionalizante. “Ramerrão” quer dizer “repetição fastidiosa”, “cansativa”, “monótona”, para usar uma palavra significativa apresentada pelos estudantes e pelas estudantes, frise-se, que, no seu conjunto, não reconhecem existir essa preocupação docente com o concurso público. Portanto, é crível que, de fato, nenhum professor ou professora deseje ter, admita ou se sinta bem em ter seu trabalho desqualificado e/ou não-reconhecido entre os estudantes e as estudantes. Porém, o fato de que nem os discentes e as discentes que têm como objetivo principal a aprovação em concurso público se mostrarem satisfeitos e satisfeitas com o “ensino” a que estão submetidos e submetidas, parece ser mais um indicativo de que

predomina a priorização de atividades laborais externas à Faculdade de Direito⁹⁸ e de que, talvez, mesmo entre docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva, se destaca a repetição de práticas e de conteúdos ao longo dos anos, provavelmente, pelas evidências apontadas, por não haver um cuidado em manter-se atualizado ou atualizada quanto aos conteúdos, às metodologias e às reflexões teóricas que vêm sendo produzidas em torno de temas de suas disciplinas⁹⁹.

Isso coincide com o debate que presenciei durante uma reunião do colegiado de graduação (13 de agosto de 2014) em que estudantes do oitavo período exigiam, não sei afirmar se com estímulo de docentes que pareciam ter interesse direto na discussão, a troca de dois dos professores que ministrariam suas disciplinas do semestre posterior. O fundamento de sua reivindicação era a possibilidade de terem aulas com docentes, a seu ver, mais preparados e preparadas para ministrar os conteúdos porque “leem o código e seguem completamente a ementa”. Segundo outra professora que havia presenciado toda a reunião, o professor reivindicado pelos estudantes e pelas estudantes para uma das disciplinas em que deveria haver mudança foi consultado¹⁰⁰ sobre o que gostaria ou poderia ministrar no semestre seguinte tendo em vista o critério de antiguidade, mas não respondeu à consulta, presumindo-se a aceitação daquelas matérias que sempre ficam ao seu encargo. Ao final de vinte dias, envia resposta ao correio eletrônico enviado pela chefia dizendo que gostaria de trabalhar com a disciplina para a qual os estudantes e as estudantes o demandavam. Além de como tal mudança poderia afetar os horários de todos os professores e de todas as professoras, a negação do pedido que concernia à atribuição da disciplina ao professor no caso referido acima se concentrou na existência de um “critério-regra” constituído no departamento segundo o qual, salvo concordância expressa, uma docente ou um docente que ministra trabalha com uma matéria há mais tempo tem prioridade em manter-se como titular da

⁹⁸ Entre vinte e sete professores e professoras do curso de Direito que sedia a pesquisa, cinco possuem dedicação exclusiva, sete são juízes ou juízas, três são promotores e seis são advogados.

⁹⁹ Ao que parece, confiam sua atualização ao trabalho externo. Tanto que, se repete entre as falas a importância de exercerem atividades além do magistério, sob pretexto de estarem em contato com a realidade, embora, de fato, este seria um contato apenas com a realidade dos tribunais. Em nenhum momento, faz-se menção em ter essa relação com o mundo concreto por meio da extensão.

¹⁰⁰ Enquanto mantive contato com o cotidiano da formação jurídica, houve uma mudança na chefia do departamento de Direito. Naquele momento, a chefia passava a ser exercida, ainda que provisoriamente, por um professor dedicado exclusivamente no magistério superior e, segundo os próprios docentes e as próprias docentes, com organização e dedicação. Pois, antes, como dizem, eram raros os professores e professoras que queriam exercer essa responsabilidade, tida como um ônus, o departamento era quase sempre comandado por docentes que emprestavam pouco tempo à gestão do curso, não se preocupavam efetivamente com a sua organização, reproduziam relações externas de poder, burocratizavam a gestão e, em certos casos, como admitem alguns docentes e algumas docentes, desenvolviam práticas de favorecimento e o uso do departamento para “viabilizar interesses pessoais”.

“cadeira” na construção da oferta semestral. Nesse sentido, um professor que estava ao meu lado, em meio à tensão gerada pela inconformidade dos estudantes e das estudantes com o resultado de uma de suas solicitações, afirma: “peraí... querem tirar (nome da disciplina)? Quem dá (nome da disciplina) é (nome do professor). O critério é o da antiguidade na matéria. Isso não pode. As coisas precisam ser minimamente acordadas. Eu não abro mão das minhas. Se vierem me tirar, eu saio. Não preciso mesmo...”.

Em que pese a mudança dos horários de todas as demais disciplinas, o que demandariam um novo acordo entre docentes e um novo trabalho de organização da oferta semestral, mais uma vez, os acontecimentos e falas dão a impressão de coadunar com os elementos apresentados acima quanto ao compromisso docente com o “ensino jurídico”, especialmente por não ser possível observar exatamente uma preocupação pedagógica. Não se tratou de manter ou alterar um docente em alguma disciplina por ser esta relacionada a sua área de estudo, de pesquisa, por sua experiência com as temáticas ou por serem estas circunstâncias capazes de contribuir com o curso uma vez que poderia compartilhar conhecimentos atualizados. Se de um lado, estudantes exigiam um professor mais ligado ao código, por outro, os argumentos para a negação do pedido estavam ancorados apenas na relação personalista de professores e professoras com determinadas disciplinas, de acordo com o que é possível concluir, para evitar o estudo de conteúdos com os quais não mantém contato e a preparação de novas aulas, talvez, provocado ou provocada pela tentativa de evitar a exposição pessoal diante das discentes e dos discentes.

Converge para essa mesma análise uma outra constatação construída em contato com as falas docentes e discentes, mas também no convívio com o ambiente pedagógico: enquanto as disciplinas de professores e professoras com maior antiguidade se repetem, aquelas que são “rejeitadas” ou, como dizem estudantes e docentes, que “ninguém quer”, são atribuídas a professores substitutos e professoras substitutas. Estes e estas não se restringem somente à área para a qual realizaram seleção. Devem estar disponíveis para cobrir a falta de professor ou professora em quaisquer horários e disciplinas, mesmo que sejam de áreas opostas a sua formação e àquela do processo seletivo. Se não houver outro professor substituto ou outra professora substituta de área afim que tenham disponibilidade de horário ou seja conveniente de acordo com a percepção da chefia, aquela pessoa a quem for atribuída a disciplina deve constituir as condições para ministrá-la.

Por outro lado, a atitude de não responder em tempo à consulta de disponibilidade de horários e preferências de matérias com as quais trabalharia no semestre seguinte dá a

entender que alguns docentes e algumas docentes, sobretudo aqueles e aquelas que exercem atividades na magistratura e no ministério público, esperam um tratamento diferenciado, prioritário. Aparentemente, esta é uma forma de tentar estender seu poder externo ao ambiente de “ensino” cujas relações e regras, em tese, independem dos fundamentos e dos efeitos de sua atuação em carreiras de Estado. Neste aspecto, seria o departamento de Direito quem deveria se adequar às exigências, às necessidades e aos interesses do professor ou professora, uma vez que sua atuação no magistério é uma forma de contribuir para a universidade. Por essa razão talvez, haja quem repita em sala: “estou aqui porque gosto de ensinar, porque quero contribuir para a universidade, mas não preciso disso. O que ganho é muito pouco... e, tenho minha vida lá fora”. Outras docentes e outros docentes chegam a afirmar, como na fala citada acima, que, se não houver atendimento ao que considera pertinente ou se o trabalho não mais lhe seja interessante, deixam a universidade. E justificam: “eu não preciso disso aqui mesmo”.

Nessa mesma direção estão algumas afirmações promovidas por estudantes durante a realização de diálogos em profundidade:

(...) os professores não estão nem aí. Os professores estão preocupados com outras coisas. Os professores juízes, promotores... por que os juízes e promotores vêm dar aula? Virou bico de professor. Ninguém tem uma preocupação em ser professor. O pessoal juiz vem ensinar por causa do status, vem ensinar porque está sem fazer nada... ‘ah, vou ensinar!’ É bem isso o que acontece. E os professores não estão nem aí. Eles não querem ter trabalho em ministrar uma aula porque não é a profissão deles. Eles são juízes. (...) Não tendo necessidade da profissão de professor, eles veem aquilo como algo secundário. Sendo secundário, não tem nenhuma preocupação em estabelecer um pensamento crítico acerca daquilo porque dá trabalho. Ou seja, não é muito... é relegado a papel secundário. (Estudante n.º 10, do segundo semestre).

Aí você passa por um plano estrutural do departamento de Direito. Você tem poucos professores com dedicação exclusiva, que têm uma possibilidade de fortalecer essa questão da pesquisa e da assessoria jurídica na (nome da universidade). A maioria dos professores é de 20 horas, ou 40 no máximo, então eles não estão muito interessados com isso. Quase todos (acho que são 3 que não são assim) trabalham fora da (nome da universidade). Então, a (nome da universidade) é como se fosse um bico. Estão aqui por prestígio. É uma coisa mais parecida com isso. Não é pra construir o curso. Não é pra construir uma cultura universitária. (Estudante n.º 20, do segundo semestre).

Neste contexto apresentado a partir das falas docentes e interligado com a realidade tal qual desenhada por estudantes e pela convivência com o cotidiano do “ensino jurídico”, mais uma vez, entendo que o “concurso público” aparece como um pretexto para se justificar a repetição em aulas e em provas que, por sua vez, reproduzem a moral dominante e atuam como mecanismos de naturalização de valores capazes de direcionar o curso aos

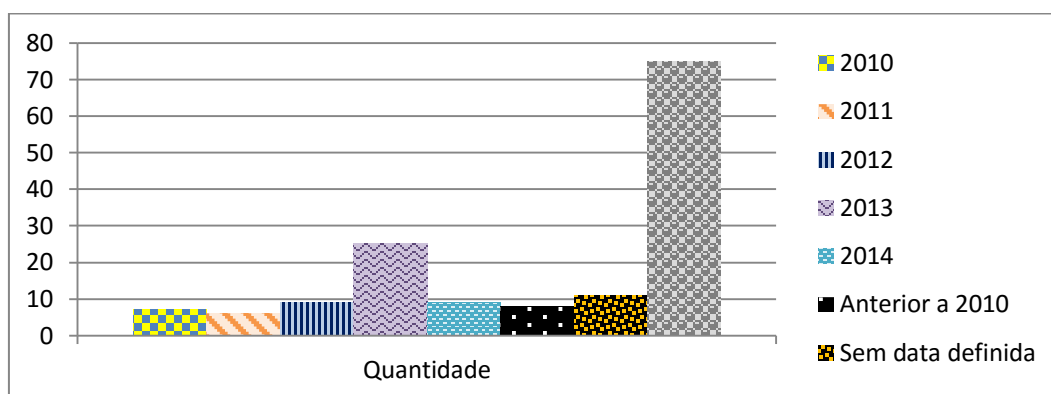
interesses das classes superiores em manter seu poder econômico, seguir ocupando e controlando os espaços políticos na sociedade.

A seguir, analiso, do ponto de vista objetivo e subjetivo, as provas que pude recolher ao longo do período de convivência com o ambiente pedagógico.

4.3 As provas pelas provas

Para compreender as provas, agora, a partir de sua análise propriamente dita, tive acesso a setenta e cinco provas de vinte e quatro entre quarenta e três disciplinas obrigatórias¹⁰¹ previstas para os dez semestres do curso que aplicam ou podem aplicar a avaliação da modalidade de prova. É importante lembrar que, ao todo, são cinquenta disciplinas obrigatórias, porém, sete destas, por sua natureza, realizam outras formas de avaliação – cinco são de estágio de prática jurídica, que avaliam o desempenho dos estudantes e das estudantes por meio de relatórios de audiências e de processos, bem como pela elaboração de peças judiciais para casos reais ou fictícios, e duas são de trabalho de conclusão de curso, que analisam a apresentação de projeto de pesquisa e o trabalho monográfico apresentado como requisito final para a graduação em Direito. As avaliações analisadas são distribuídas, por ano, de acordo com o gráfico abaixo:

Gráfico n.º 01 – Quantidade de provas acessadas distribuídas pelo ano de aplicação



¹⁰¹ Apesar das tentativas de obter cópias com discentes, não foi possível ter acesso a provas aplicadas nos sexto e oitavo semestres e para as disciplinas de processo civil e penal, direito do trabalho e processo do trabalho e direito tributário, considerados ramos fundamentais por estabelecerem conexão imediata com a prática profissional e por serem exigência constante em concursos para cargos com autonomia funcional, portanto, de comando, na área jurídica.

Como já dito antes, da mesma forma que os questionários como fonte secundária não permitem estabelecer um panorama mas, na perspectiva da totalidade, podem ajudar a compreender o que se passa com o “ensino jurídico” a partir do local em que está sediada a pesquisa, não é intenção nem é possível delinear um quadro geral das provas com os documentos analisados. Porém, permite traçar uma compreensão sobre o modelo hegemônico de provas, ademais dos valores que dominam a formação em Direito. Por exemplo, chama a atenção, de início, que entre todas as provas coletadas em uma pasta chamada “provas de Direito”, que eu denomino de “cola antecipada”, disponível em um serviço de fotocópia utilizado pelos estudantes e pelas estudantes, prevalecem avaliações de disciplinas do eixo profissionalizante e, entre estas, provas realizadas por professores e professoras que são considerados e consideradas “difíceis de aprovação”, costumam repetir questões e/ou não realizam provas de acordo com o que apresentam em sala de aula. Há quem diga ser impossível ser aprovado em alguns casos sem tomar contato com provas de semestres anteriores porque o professor ou professora faz questões sobre temas não abordados, se o estudante ou a estudante tenta responder às perguntas pelo que conhece e com suas palavras, a resposta não é aceita, pelo menos, repete questões ao longo de anos. Em outros casos, embora o docente ou a docente seja classificado como didático ou classificada como didática entre os discentes e as discentes, há uma repetição de provas, segundo os estudantes, para que se possa entender o método de avaliação e porque, esporadicamente, replica perguntas adotadas em provas de semestres e anos anteriores, sendo tudo isso relacionado ao fato de ser um docente ou uma docente “difícil de passar”. Como dizem os estudantes e as estudantes, “não é admissível perder uma questão quando é repetida”, sobretudo se a prova não revela os conteúdos ministrados em sala. Quando isso ocorre, o estudo para a prova se dá em formato de treino e memorização de respostas consideradas ideais em correções promovidas anteriormente e não importa a aprendizagem dos assuntos abordados. Apenas há concentração em compreender o que deve ser respondido na visão docente.

Pela análise das características das provas, é possível, também como disse acima, concordar com a classificação elaborada por estudantes e indicada nas falas docentes citadas quanto ao formato das questões. São estas distribuídas entre objetivas, subjetivas e subjetivo-objetivas. As questões objetivas ou de marcar “x” são questões de múltipla escolha que demandam a memorização de conceitos, singularidades ou traços distintivos, requisitos, elementos constitutivos de institutos jurídicos, significado de expressões, incluindo termos em

latim e em inglês, deduções a partir de ou reprodução de conceitos doutrinários, legais e jurisprudenciais em torno de certos temas. Como afirma o professor n.º 04:

(...) A prova objetiva e aquela prova que testa, eu digo sempre, é um teste ao meu coração. Por que é um teste o meu coração? Porque não é criada para que eu desenvolva a minha ideia. Ela é criada para que tudo aquilo que eu pense possa ser derrubado um dia. Então, é uma prova criada para lhe derrubar, prova criada para lhe induzir ao erro. Então, eu digo sempre, que a prova objetiva é aquela que testa o nosso coração, porque ela tem uma falibilidade muito grande em relação à elaboração, mas ela não me dá liberdade suficiente para tentar questionar a possibilidade da aceitação da minha resposta ou não. (Professor n.º 04).

As questões subjetivas são aquelas que, na visão dos professores e professoras, são aquelas que demandam “raciocínio”, “dissertar sobre um tema”, uma “reflexão crítica”, “solução de um caso concreto à do luz conhecimento e da interpretação da legislação”. Para os estudantes e as estudantes, incluindo fragmentos de falas já citadas, são questões de “escrever, geralmente, sobre “casos concretos”, mas não de casos reais” e, às vezes, para “teorizar sobre um assunto”; são provas sobre “doutrina” ou para “falar mais sobre algum conceito de doutrina, algum problema que tem de doutrina, que está relacionado a um caso concreto”; sobre “legislação”; “para citar princípios”; “sobre o que o professor diz em sala”; “não é uma reflexão, é uma repetição que precisa ser avaliada pela forma de escrita do estudante ou da estudante”; às vezes, permite “expressar opiniões e pesquisas particulares realizadas pelo discente ou pela discente”.

Tem matéria que passa um caso problema para você resolver, têm umas matérias que questionam talvez algum conceito da doutrina para você falar mais e o caso concreto... um problema que tem na doutrina, um problema que tem relacionado àquela situação, mais concreto... (Estudante n.º 12, do quarto semestre).

A maioria das minhas provas são objetivas, mas, ou elas são sobre doutrina ou elas são sobre casos práticos. Mas, assim, casos práticos um pouco abstratos, nada de um caso real. Um caso teórico-prático, não é um caso prático vindo da vida real para que você resolva. Trabalhos de vez em quando, principalmente seminários, principalmente, de novo, nas primeiras matérias, nos dois primeiros períodos, nas matérias que não eram de Direito. Hoje em dia creio que seminário raramente a gente terá essa oportunidade de novo. Trabalhos escritos foram alguns, acho que foram 4 ou 5 trabalhos escritos, mas a maioria prova subjetiva, doutrina, questões do tipo (...) cite quais as cláusulas pétreas não expressas na constituição. Que são o próprio artigo e os princípios da constituição. São essas duas cláusulas pétreas não expressas. (...) Tinha que ter isso decorado, tinha que saber. (...) [a prova] subjetiva só remete à legislação assim de forma explícita se você puder usar o código. Pelo menos até agora. Ninguém cobrou legislação sem poder usar o código. O único que pede legislação de forma explícita na prova é (nome do professor), o resto pede algumas abstrações da legislação, mas não são coisas que você tem que saber a letra da lei. São coisas que você tem que ter lido a lei algumas vezes para ter em mente, mas ninguém pede que você transcreva a lei sem estar com o código. Isso seria irrazoável. (Estudante n.º 06, do quarto semestre).

As questões subjetivo-objetivas são, de acordo com os conceitos apresentados por estudantes e, nas entrelinhas por docentes, aquelas que, embora sejam para “escrever”, “têm uma resposta única correta”, que se tem que “botar exatamente aquilo que está escrito em uma apostila ou livro ou o que o professor disse em sala”, “não permite teorizar sobre o assunto”, “fazer críticas”, “expor sua opinião”, “suas leituras particulares”; são provas de “decoreba” em que se “precisa ter uma leitura árdua de um material sem uma reflexão para soltar tudo na prova”; “são provas que demandam um procedimento-esponja” de sugar e desejar” o que apreendeu de memória.

(...) eu construo determinadas questões voltadas a uma única resposta e outras questões também, propositalmente, eu crio determinados problemas para que a gente possa dar diversas soluções para o mesmo caso. Eu tenho muito esse dolo positivo, algumas é uma resposta única ou outras, eu até deixo de fato que isso aconteça, para que a celeuma se instale na sala de aula. (Professor n. 04).

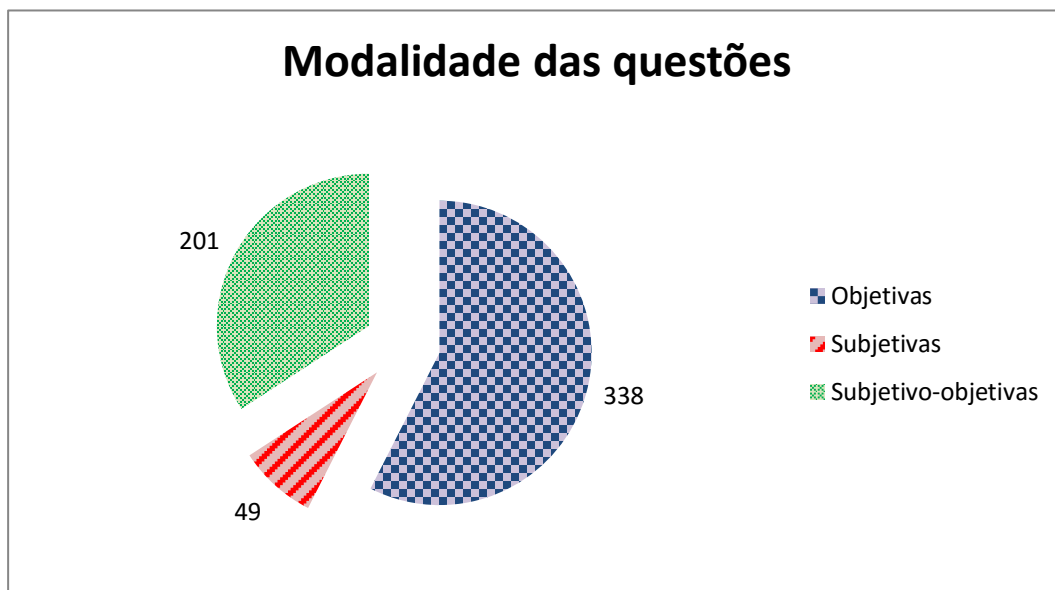
Nesse período que eu estou, tenho dois professores que são provas subjetivas. Subjetivas não no sentido você pode teorizar sobre o assunto. Subjetivas porque você escreve, mas você tem que saber o que tem no livro, o que é empregado, você não vai fazer críticas, vai estabelecer o que é aquilo. Parecido com provas objetivas, só que você vai escrever, você não vai marcar uma alternativa. E tem provas que são totalmente objetivas. Um mal elaboradas que você realmente não sabe o que o professor quer com a alternativa, tipo: “como assim? sério que tem essas alternativas aqui?” E outras que você sabe que é concurso. É aquilo que a banca do concurso quis, então é aquilo que o professor quer. (Estudante n.º 05, do quarto semestre).

Quanto aos formatos das provas, é possível citar a síntese elaborada pelo Estudante n.º 17, do quarto semestre:

Existem provas muito bem elaboradas, existem provas até de professores que são ruins que são muito bem elaboradas, provas práticas, sabe? Aquilo que eu acho que deve ter, eu acho que o curso deve ser muito calcado na prática, deve ser muito calcado no teórico aplicado à prática e não teórico pelo teórico. Eu não vou analisar o teórico só, eu quero que você me diga o que você sabe do teórico aplicado à prática. Tem algumas provas que são muito boas assim, casos concretos, são aquelas provas que instigam você, que você se imagina como alguém que vai funcionar dentro do direito e que isso vai ter alguma função realmente. Você consegue dar uma concretude ao que você está aprendendo. E existem provas também que são provas mescladas: questões objetivas de marcar x, questões objetivas de ligar, de correlacionar, com questões dissertativas, discursivas. Existem provas extremamente “decoreba”, provas que exigem de você uma leitura árdua daquele material sem uma reflexão (a prova não exige de você uma reflexão, exige de você o procedimento esponja: você suga aí você *chuuuuu* (faz gesto com o corpo e com as mãos como se estivesse esvaziando) solta tudo na prova, no outro dia você já esqueceu de tudo.). Existem professores que têm provas com uma metodologia bem alternativa, que faz com que você se questione na própria prova. Acho que eles dão tanto valor ao raciocínio, que fazem com que você, na prova, tenha que raciocinar. A presunção, normalmente, dos professores é que você raciocine estudando, pra quando chegar na prova você só colocar o que você já raciocinou.

De acordo com a classificação apresentada por estudantes, corroboradas por docentes e contidas nas provas, as questões analisadas diretamente são distribuídas conforme o gráfico abaixo:

Gráfico n.º 02 – Distribuição de questões por modalidade



Observando as provas diretamente e em seu aspecto formal, as questões subjetivas em provas de disciplinas do eixo profissionalizante, além daquilo que dizem estudantes e docentes, tratam abstratamente de certos temas ou partem de hipóteses abstratas que não dialogam com a realidade estudantil e do país; exigem respostas diretas; geralmente com fundamento em artigos de lei, para perguntas geralmente introduzidas por “o que é”, “como se dá”, “quais os requisitos”, ou seja, pedem conceitos, explicações e distinções conceituais, requisitos, que podem ser deduzidos diretamente da leitura da lei e compreendidos a partir da interpretação da doutrina. Também é possível ver questões em que se exige falar ou discorrer sobre princípios, conceitos; fazer comparações entre institutos jurídicos; informar, sem consulta à legislação, como se organizam e se distribuem competências, qual a legitimidade, as funções, deveres, prerrogativas, impedimentos, garantias, de órgãos do sistema de justiça, em um tempo definido e em um espaço determinado de linhas (entre cinco e dez linhas); apresentar solução, segundo a lei, a doutrina, a jurisprudência e sem perder de vista brocardos

em latim e em inglês, para “casos concretos” envolvendo duas partes abstratas e fora de seu contexto. Quando as questões subjetivas tomam a forma de subjetivo-objetivas, além dessas características, a característica central da questão é a reprodução direta de conceitos e explicações de conceitos, bem como de artigos, jurisprudências, compreensões doutrinárias sem espaços para discussão ou reflexões.

Chave de resposta com artigos - questão anterior

2ª) Roberval Mauricio, usuário de certa Administradora de Cartão de Crédito, por problemas financeiros pagava suas contas(faturas) com atraso, com incidência de todos os encargos. Ocorre que, recentemente, a Administradora do Cartão rescindiu o contrato, encerrou a conta, considerou o débito vencido antecipadamente e também incluiu o nome do devedor no Serasa.

Na condição de advogado(a) do usuário, oriente-lhe juridicamente, à luz da moderna teoria contratual. Comente e fundamente. **Chave de resposta**

3ª) O que você entende pela expressão, considerada um dever anexo, assim denominada: "duty to mitigate the loss". Exemplifique. Aponte, no contrato de seguro, artigo ou artigos de lei que o prevê(em). Fundamente.

3ª) Aponte distinções (quanto a abrangência e processo legislativo) entre a revisão constitucional e as emendas propriamente ditas.

4ª) A Constituição Federal contemplou uma espécie de limite temporal, que permitiria identificar, no ponto, o processo legislativo da Emenda Constitucional, da Lei Ordinária e da Medida Provisória? Explique, indicando, acaso existente, alguma especificidade no disciplinamento constitucional da matéria.

Obs.: Avaliação a ser realizada sem qualquer tipo de consulta à legislação pertinente.

3 Qual o motivo que levou as Coroas a lutarem contra os Sete Povos das Missões? (4 pontos)

R - Demarcação e Território

4 Qual o movimento criado por Humberto Delgado? (02 pontos)

R - Movimento Nacional Independente (MNI)

5 Contra que regime se opuseram os insurretos que seqüestraram o Santa Maria? (04 pontos)

R - Contra o salazarismo, em Portugal, e contra o franquismo, na Espanha.

01) Poderia o Presidente da Câmara dos Deputados assumir a Presidência d República, uma vez que não tem a idade mínima de 35 anos? Seria esta uma hipótese de alguém com menos de 35 anos chegar à Presidência, mesmo que temporariamente? Explicar o instituto da titularidade primária e da titularidade secundária. (Máximo 05 linhas/Valor: 1,0)

1) DISSERTAR – JUSTIÇA ELEITORAL: Organização e Competências. MP Eleitoral: Organização; Legitimidade; Funções; Garantias; Deveres e Prerrogativas e Impedimentos. (Máximo: 35 linhas/Valor 1,0)

1 - Roberval Maurício, fã incondicional da cantora Preta Gil, emprestou-lhe a casa de praia sita na [REDACTED] município de [REDACTED], para ela descansar e ter aulas de canto. No contrato escrito, consta a cláusula pro amico eligendo, sendo que, no prazo assinado, a parte estipulante não indicou a pessoa eleita (*electus*), nascendo daí uma desavença entre partes. Procurado(a) pela parte promitente, oriente-lhe acerca da validade ou não da referida cláusula. Comente e fundamente.

Quanto às disciplinas propedêuticas, ao colocar as percepções estudantis em contato com as falas docentes e correlacionando os modelos de avaliação com as matérias que professores e professoras afirmam ministrar, é possível perceber que as formas de avaliar são bem distintas. Há casos em que há relação com obras literárias, filosóficas, construção de relações entre leituras e filmes, estudos dirigidos, seminários (com necessidade de reflexão e/ou apresentação de um texto), pesquisas. Quando as provas são o modo de avaliar adotado para disciplinas dos dois primeiros semestres do curso, estas parecem ser compostas majoritariamente de questões subjetivas, podendo variar de acordo com os docentes designados e as docentes designadas para tanto, seja porque provêm de outros departamentos seja porque podem ser oferecidas por professores substitutos e professoras substitutas ou porque são ministradas por docentes efetivos distintos. Nestas circunstâncias, podem mudar a cada semestre, com efeito, alterar também o formato predominante de avaliar durante os semestres iniciais do curso, bem assim a compreensão sobre a importância e sobre a qualidade de cada disciplina¹⁰² e, por último, sendo do quadro permanente, terem características e formas de pensar a disciplina diferentes. Porém, ao que parece, no modelo prevalecente de provas subjetivas, incluindo-se as falas estudantis e a análise direta das provas, invocam leituras de obras ou fragmentos de obras, e, em alguns casos, discussões teóricas e promoção de reflexões que envolvem temas do cotidiano e/ou problemas que exigem respostas elaboradas com maior reflexão. Porém, destaca-se nas falas dos estudantes e das estudantes a afirmação de que existem provas eminentemente objetivas ou subjetivo-objetivas, com exigência de memorização. Aqui, trago eminentemente fragmentos de respostas dadas em diálogos em profundidade mantidos com estudantes que estão finalizando as disciplinas propedêuticas e que estão sofrendo o impacto das disciplinas do eixo profissionalizante para entender as diferenças existentes de fato no modo de avaliar:

¹⁰² Há estudantes que indicam ter mais disciplinas com provas objetivas nos primeiros períodos e há estudantes que dizem ter mais provas subjetivas. Também varia a forma de enxergar as disciplinas de acordo com os professores e professoras que as ministram.

Têm algumas provas subjetivas sim e nessas provas eu tenho liberdade maior para escolher o doutrinador, o livro segundo o qual eu vou pensar, para escolher a forma de pensar, para escolher uma ideologia. Nessas provas subjetivas, mas já faz uns dois períodos que eu não tive nenhuma matéria dessas. Essas foram, mas no início do curso nas disciplinas propedêuticas, nas disciplinas técnicas só há provas objetivas, subjetiva-objetiva como a gente chama. (Estudante n.º 07, do quarto semestre).

Minhas provas são bem diferenciadas. Algumas matérias são bem decorebas e eu preciso passar muito tempo decorando cada linha das apostilas. Outras suscitam discussões bastante interessantes. (...) Mais decoreba é (nome da disciplina de Direito), indubitavelmente. E é unanimidade. Todo mundo comenta. [É decoreba] Porque a prova exige que a gente tenha em mente toda a apostila. Um “não”... coisas que não servem pra continuar o estudo do Direito. É só pra ver realmente se aquilo ficou tudo na sua cabeça, coisas totalmente dispensáveis. É porque agora eu não lembro. Eu decorei muita coisa pra prova, mas eu tratei de esquecer as questões. Então, eu não sei exemplificar agora. Mas, é assim... (...) Em (nome de outra disciplina de Direito), na prova era pra discutir sobre a mulher e a cidadania, que tem a ver também com a Teoria da Constituição, porque os direitos do cidadão estão na Constituição, mas é uma coisa mais ampla. (...) Economia estou estudando nesse semestre. O professor quer que a gente discuta sobre como a Inglaterra chegou ao que é agora. Então, a gente precisa pesquisar a história pra chegar a uma análise. Inglaterra pra o meu grupo, outros países pra outros grupos... não ficou preso ao Reino Unido. Então, é muito mais aplicável o estudo da Economia. São bem diversos. Em (disciplina de Direito), a gente fez relação com obras literárias e cinematográficas e o assunto de Filosofia. Em Economia, a gente pega mais a Economia mundial e do Brasil relacionando a termos específicos da Economia. Agora, as outras matérias... Em (disciplina de Direito) e (disciplina de Direito) também a gente fez relação com obras literárias e cinematográficas. As outras, a gente não teve nem trabalho... além de seminários, mas é ler o livro que a gente já estava usando mesmo e expor. Tem dos dois tipos [de prova], objetiva e subjetiva. Mais objetiva do que subjetiva. Em (disciplina de Direito), são quinze questões objetivas e uma ou duas subjetivas, mas pra discutir em quarenta linhas, trinta linhas, e esse número é especificado na prova. Política, era subjetiva... toda subjetiva. (disciplina de Direito) também. (disciplina de Direito), acho que foram dez questões objetivas, duas subjetivas. Antropologia, tudo objetiva. Eu acho que eu fiz seis provas... todas objetivas. Em (disciplina do curso de Direito), não. Era pra expor o que tinha na apostila mesmo. Em (disciplina do curso de Direito), a primeira prova foi bem... só pra trazer o pensamento de determinado autor pr'aquela prova. Em (disciplina do curso de Direito), como eu disse, teve a questão da mulher, da cidadania, então, foi mais aplicada. (Estudante n.º 11, do segundo semestre).

Tive um trabalho que foi muito legal. Apesar de eu não gostar de escrever, eu achei o trabalho muito interessante que foi... eu poderia assistir um filme, ler um livro ou um conto e, a partir daí, encaixar as possíveis teorias filosóficas que tinha... onde eu podia aplicar a teoria de um filósofo naquela parte do filme. Eu achei que foi um trabalho que fez você pensar. Você não tinha padrão a seguir. Era o que você achava, era o que você entendia, era o que você sentia. E teve outro muito parecido também que eu tive que assistir a um filme e aplicar conhecimento ético no filme. (Estudante n.º 05, do quarto semestre).

As provas de algumas matérias são bem complicadas de se avaliar porque... eu já cheguei a fazer provas objetivas. Provas objetivas em Direito é algo bem complexo de se entender. Mas, os professores quando não estão afim de fazer prova, ter trabalho, fazem qualquer trabalho, qualquer relatório e vocês fazem. Mas, acredito que, em geral, as provas têm um aspecto interessante. Em geral, acho muito difícil dizer. Mas, pelo menos, durante esses dois semestres, eu tenho três matérias que aplicam uma prova decente, posso dizer assim. Uma prova que... discuta tal tema e você vai lá e escreve duas páginas sobre o tema. Essa coisa que eu acho interessante ter mais aqui. (...) As disciplinas de (disciplina de Direito), que eu tive, I e II, foram

as melhores disciplinas que eu tive até agora. Tiveram o mesmo professor (nome do professor). Elas trouxeram uma carga reflexiva que mudou a minha forma de encarar como é o Direito na prática, como é o Direito-teoria... que existe uma ampla possibilidade de se fazer Direito, que Direito não é só o que você encontra na sala de aula. O professor propôs estudos dirigidos, debates, que montássemos uma defesa com determinados argumentos... (...) ele propõe algumas dinâmicas. Por exemplo, agora, ele propôs que a gente procurasse um caso e levasse em sala pra ser debatido, através de uma defesa de argumentos que satisfizesse as nossas inclinações teóricas. Ele parte do princípio de que o debate constrói o aprendizado. (...) As matérias que eu achei mais interessantes são a (disciplina de Direito), traz uma reflexão bem bacana a respeito de... sobre as teorias quanto à norma, quanto ao ordenamento, apesar de estar restrita a um programa fixo, pouco maleável, mas tem também a (disciplina de Direito), que foi abordada de forma bem legal, e tem agora a Antropologia, se bem que é interessante, mas a questão da Antropologia nesse período é muito carente dos aspectos jurídicos, apesar de que é dada por outro departamento, não é do departamento de Direito. Então, eu acho que falta uma ponte entre essas matérias com o próprio Direito. (Estudante n.º 10, do segundo semestre).

Para outros estudantes e para outras estudantes, mesmo nas disciplinas propedêuticas, a forma de avaliar se assemelha ao que possuem hegemonicamente no curso como modelo de avaliação, embora se destaquem algumas disciplinas que permitem construções cognitivas distintas, com efeito, avaliações também diferenciadas. Chama atenção que, mesmo em caso de matérias em que se imagina haver maior reflexão ou acesso a outros instrumentos de abordagem da realidade, os estudantes afirmem a impossibilidade de discordar e/ou a imposição dogmática de conteúdos:

Na forma de avaliar eram parecidas, não vou negar, mas parecidas assim, dos melhores métodos que ainda temos que foi a Psicologia. Teve uma prova escrita e um trabalho em seminário. Esse seminário foi bom porque a gente aprendeu não só o que a gente estudou. Eu li, inclusive, um livro (*ri*) sobre o tema que eu peguei e eu fiquei sabendo assim, muita coisa sobre sono (*riso*), enfim, algo que eu me interessei. As avaliações não eram tão diferentes, mas as coisas que me empolgavam eu consegui me empolgar um pouco mais, digamos assim. (*se os trabalhos eram sobre coisas do cotidiano*) Não. A maioria foram sobre filmes, assim, não deixam de englobar o cotidiano, mas não era algo que você precisasse entrar no campo de pesquisa do cotidiano. A maioria eram trabalhos sobre livros ou filmes é... até falava pra você colocar algo de sua impressão pessoal da sociedade, enfim, chegava mais próximo, mas ainda não era uma coisa que te deixasse à vontade pra você ir lá, pesquisar e dizer o que você encontrou nesse local. (Estudante n.º 04, do quarto semestre);

Tem trabalhos que você faz o resumo, o professor não lê e ele dá uma nota, logo você não faz direito o trabalho. Você apenas cumpre uma obrigação. Têm trabalhos que são questionários, mas não são algo que acrescenta muito. Os dois trabalhos iniciais foram trabalhos que eu vi como realmente algo que eu poderia acrescentar na minha formação. (Estudante n.º 05, do quarto semestre).

(...) eu acho que nas disciplinas propedêuticas eu vi muito mais coisas positivas do que negativas. Mais pelo fato de me deixar raciocinar, não pelo que me foi passado, mas por me dar um caminho pra eu poder raciocinar por mim mesmo. E o que eu vejo de negativo, às vezes, está muito no que é do ser humano, aquela incapacidade ou aquela intolerância. Você estuda tanto uma coisa que você acaba acreditando de uma forma meio que religiosa. Então são aquelas discussões que chegam a um nível

de o cara falar: mas isso que você está falando é o contrário do que Clastres diz. Sim, meu amigo, mas e aí? Clifford Geertz fala disso, sabe? E eles começam a usar essas referências, que são pessoas normais que simplesmente discutiram sobre alguma coisa, como se fossem bíblias, como se fosse religião. E depois vêm falar mal da religião. Eu acho isso muito engraçado: como eles se dogmatizam com algumas perspectivas, e que às vezes fica difícil até de raciocinar. Mas mesmo nessas que você tem um professor que dificulta um pouco a discussão com relação à opinião dele, o que ele lhe mostrou já lhe acrescenta bastante, sabe, você já consegue pegar o que ele lhe mostrou e você seguir o seu caminho. E eu acho que isso é muito bom! (Estudante n.º 17, do quarto semestre).

São alguns exemplos de questões subjetivas presentes em provas de disciplinas propedêuticas oferecidas pelo curso de Direito:

16) “**Tem fé no direito como o melhor instrumento para a convivência humana; na justiça, como destino normal do direito; na paz, como substitutivo benevolente da justiça; e, sobretudo, tem fé na liberdade, sem a qual não há direito, nem justiça, sem paz**” (Eduardo Couture). Faça uma dissertação a partir dessa frase (mínimo 30 linhas, em sua letra normal).

10) Disserte sobre os critérios utilizados para apontar a divisão do Direito em Público e Privado.

1 – Disserte sobre **um** dos temas abaixo com fundamento nas teorias estudadas na disciplina:

1.1 – Positivismo jurídico, justiça e teorias que procuram superar os problemas originados na relação entre os dois primeiros.

1.2 – Justiça e intenção.

1.3 – Da pólis ao Estado moderno: o direito pensado de acordo com a organização da vida em sociedade.

~~1.4~~ – Por que as pessoas obedecem às leis?

Avaliação 01 – 05/08/2014

1 – Dentre os temas abaixo, escolha **um** e disserte sobre: (4,0)

1.1 – Weber, racionalidade e direito natural.

1.2 – O que leva estudantes de direito que adotam discurso crítico ao sistema jurídico a não promover mudanças significativas quando passam a atuar como profissionais? Explique o fenômeno – ou discorde de sua existência – com fundamento nas teorias estudadas.

2 – Escolha **duas** questões para responder: (3,0 cada; 6,0 no total)

2.1 – Wayne Morrison propõe uma leitura própria do direito na teoria marxista. Em que medida é possível comparar essa proposta com as visões do direito apresentadas pelos demais autores estudados?

2.2 – O tratamento dado pela sociedade à sexualidade infantil é utilizado por Foucault como exemplo de fenômeno que deve ser explicado de acordo com um modelo específico de poder. Qual é esse modelo? Qual é a sua relação com o fenômeno mencionado?

2.3 – Relacione direito e moral de acordo com o pensamento de Durkheim.

2) Na teoria de Alexy, e com base na bibliografia indicada de autoria do professor da disciplina: (Máximo: 5,0 pontos – 0,5 cada alínea)

- a) A proporcionalidade é um princípio ou uma regra? Justifique.
- b) Proporcionalidade e razoabilidade se confundem? Justifique.
- c) Quais as espécies de normas de direito reconhecidas por Alexy. Como se aplicam? Justifique.
- d) Qual a diferença central entre os princípios e as regras de direito? Justifique.
- e) A teoria dos direitos fundamentais de Alexy pode ser enquadrada como uma teoria pós-positivista? Justifique.
- f) Acerca da concepção de Alexy sobre a Constituição, o que entende por ordem marco? Justifique.
- g) Aponte e explique as sub-regras da proporcionalidade. Justifique.
- h) Explique a função e o conteúdo da Lei de Colisão. Justifique.
- i) Explique a função e o conteúdo da Primeira Regra de Ponderação. Justifique.
- j) Explique a função e o conteúdo da Segunda Regra de Ponderação. Justifique.

1) Acerca da Tópica, na obra de Theodor Viehweg, responda objetivamente: (4,0 pontos)

- a) Qual sua obra de referência e seu conceito central?
- b) A tópica é um método? Qual sua característica central?
- c) A tópica da lógica é uma lógica formal? Explique.
- d) Qual a importância da lei e dos princípios de Direito na Tópica? Qual o peso de tais fontes?

a) Tópica é Jurisprudência. Define a uso da tópica na prática como escrita já que aquela parte do problema afim de achar uma conclusão mais justa para as partes do que se encontra na norma posta (positiva). Na obra em questão se parte da tópica como método de interpretação ao partir-se de uma vez que este possui fundamento para a legalidade da dir. vigente. Garante, desse modo, a produção do direito baseado nos conteúdos de tipos e nos valores axiológicos, os quais o juiz →

b) Sim. A tópica é um método de pensamento orientado por problemas, estes variam.

No que concerne às matérias propedêuticas ofertadas pelo departamento de Direito, a cujas provas tive acesso por meio da pasta “provas de Direito”, majoritariamente, quando se reportam à leitura de autores e autoras ou citam frases em alusão a “retalhos de teorias”, exigem que se discorra sobre um tema tendo em vista ideias particulares de alguém, não abrem espaço para o diálogo de pensamentos, para a discordância, salvo quando esta é o que espera o professor ou a professora, ademais da transcrição de memória de ideias pré-estabelecidas.

[nos dois primeiros semestres] Eu tive Introdução ao Direito I, Introdução ao Direito II, Sociologia, Sociologia Jurídica, Filosofia Geral e Jurídica, Antropologia e Metodologia Científica. Metodologia Científica a lógica era a mesma. A lógica de você pegar apostilas e você estudar retalhos de autores e no final você não compreende nada e depois você aprende regras da ABNT pra você produzir um trabalho científico. (...) Na (nome da disciplina de Direito), o nosso professor produziu vários debates e passou vários livros pra que a gente pudesse debater e questionar. O problema é que essas matérias propedêuticas muitas vezes nós estudantes não damos valor, porque nós entramos com uma lógica de temos que aprender as matérias técnicas e não damos valor para os ensinamentos, as contribuições desses debates, dessas matérias. Antropologia, (nome de disciplina de Direito)... podemos ver outra perspectiva de muitas questões, mas também naquela perspectiva de você ter apostilas, de você debater retalhos de autores, mas de você não pegar um livro e você... porque eu acho que é mais eficiente você pegar um livro ou dois no curso e você debater sobre aquele livro do que você ficar estudando retalhos de vários autores e no final você não compreende muito bem. (...) [o início

do curso] tem diferença. A gente lê o texto, compreende, vê a dimensão daquilo e até a forma da prova, são provas subjetivas nas quais você tem que escrever o que você entendeu, não é? Não é uma questão de você decorar princípios ou decorar brocados em latim pra você responder pegadinhas de questões objetivas. [sobre se os professores das matérias iniciais discutiam questões do cotidiano] Tive dois professores, na verdade. Que sim. Um professor de (nome da disciplina) e um professor de (nome da disciplina) e (nome da disciplina). São de Direito. Muitas vezes junto com aquilo que nós estávamos estudando no momento. Sim, temas do cotidiano junto com aquilo que estava sendo discutido no momento. Nessas duas disciplinas os professores atentavam pra algo mais interdisciplinar, pra algo mais pra debates, né? Eram professores do curso de Direito. (Estudante n.º 14, do quarto semestre).

Friso que, por não ter conseguido acessar provas de disciplinas oferecidas por outros departamentos, salvo respostas sem questões de uma matéria do Curso de Ciências Sociais e duas provas de uma disciplina da área de Economia, não tenho como analisar completamente as informações que me foram transmitidas quanto ao possível caráter dogmático ou outras características apontadas acima. Das provas de Economia, o que se pode perceber o enfoque nas obras de Marx, ademais de seus analistas e comentadores como suporte crítico para discussões teóricas que no curso de Direito parecem ocorrer de forma superficial ou não ocorrem por abordarem categorias teóricas que questionam a moral hegemônica naturalizada em muitos dos pressupostos adotados no “ensino” e no que se tem como “conhecimento jurídico”.

2. Uma das funções do dinheiro analisadas por Marx no capítulo III é a de medida de valor, que dá origem a forma preço. Sobre essa forma preço explique:
- A diferença entre valor e preço e por que preço oscila mais que valor.
 - É possível existir coisas que tenham preço e não tenham valor e vice-versa? Por que?

Questões:

- Nos textos dos autores José Paulo Neto e Aloísio Teixeira vimos como a Economia Política Clássica constituiu uma ciência preocupada em compreender e explicar as transformações socioeconômicas de sua época a partir de uma determinada teoria do valor. Entretanto, no século XIX a "economia política" vai se transformando em simplesmente "economia", explique porque ocorre essa transformação destacando sobretudo a mudança na teoria do valor e as consequências que isso produz no pensamento econômico.
- O método empregado por Marx para construir a crítica da economia política é o materialismo histórico dialético. Explique, em linhas gerais, como se caracteriza este método e as contribuições que ele traz para a análise econômica.

Quanto às questões objetivas, embora não apareçam nas falas dos sujeitos pedagógicos justificativas para sua aplicação em temas mais filosóficos ministrados nas disciplinas iniciais do curso, também chamadas de “reflexivas”, nas disciplinas do eixo profissionalizante, na aparência, atuam como treinamento para o que os estudantes e as estudantes devem encontrar em concursos. Uma característica é semelhante entre as provas de ambos os tipos de disciplinas: exigem reprodução de conceitos, distinções conceituais, teste de capacidade de memorização de elementos que integram abstratamente institutos jurídicos e/ou conceitos, ademais de exigirem reconhecimento da resposta correta por meio de palavras-chave.

12) A justiça sinalagmática é:

- a) Justiça corretiva.
- b) Justiça particular.
- c) Justiça distributiva.
- d) Justiça geral.
- e) Nenhuma destas.

13) Ainda sobre “Justiça e Equidade”, considere:

- I. Da simples aplicação das normas jurídicas aos casos previstos em lei decore a justiça convencional. -V
- II. A justiça distributiva dividia-se em comutativa e judiciária. -F
- III. A justiça que seria aplicada às relações de troca era a justiça comutativa. -V
- IV. A justiça distributiva aplica-se o princípio da igualdade aritmética. -F
- V. A justiça substancial baseia-se em princípios jusnaturalistas. -V

4. A pena de prestação pecuniária:

- a) É sempre incabível para o condenado reincidente.
- b) Deve ser fixada em dias-multa.
- c) Só pode ser estabelecida em favor da vítima ou de seus dependentes.
- d) É autônoma e, nos crimes culposos, substitui a privativa de liberdade não superior a quatro anos.
- e) Pode consistir em prestação de outra natureza, se houver aceitação do beneficiário.

4) A inscrição do contrato social no órgão competente confere capacidade jurídica às sociedades, exceto à:

- A) Sociedade em comum;
- B) Sociedade de fato;
- C) Sociedade irregular;
- D) Sociedade em conta de participação.

Algumas das avaliações trazem recomendações semelhantes às aquelas presentes em concursos, seleções e no Exame de Ordem. E, quando reproduzem ou adaptam questões de concorrências públicas, fazem referência à prova de que foram retiradas, a empresa ou outro ente que elaborou, o ano e o cargo para o qual concorreram os candidatos e candidatas que a responderam. Da mesma forma, quando se trata de Exame da OAB, traz a instituição que o

elabora, o ano, o número do Exame e a fase em que se empregou a questão. Porém, as provas não se restringem a questões retiradas ou adaptadas de concursos. Há uma mescla entre estas e outras elaboradas pelo professor ou professora.

DATA: 12/03/2013

ORIENTAÇÕES:

- SOMENTE SERÃO CONSIDERADAS AS RESPOSTAS CONSTANTES DA PROVA, EM CANETA AZUL OU PRETA.
- AS RESPOSTAS DEVERÃO SER DADAS NOS LIMITES DAS LINHAS ABAIXO DE CADA QUESTÃO.
- AS QUESTÕES SUBJETIVAS VALERÃO 2,5 (DOIS E MEIO) PONTOS CADA.
- RESPOSTA SUBJETIVA INCOMPLETA VALERÁ NO MÁXIMO 1,5 (UM E MEIO) PONTOS.
- ERROS DE PORTUGUÊS SERÃO CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO.
- BOA SORTE!
- LETRA LEGÍVEL!

4º) (Procurador Federal, 2006) (Valor: 2,0 pts., *adaptada*) A legislação civil assegura a indenização por danos morais por violação do direito de personalidade não só em favor da pessoa natural, mas também da pessoa jurídica. Porém, como não se asseguram à pessoa jurídica os direitos subjetivos da personalidade, há uma discussão, ainda que minoritária, acerca do seguinte: a) pessoa jurídica tem honra? b) qualquer pessoa jurídica, mesmo aquela sem finalidade lucrativa, tem direito a indenização por danos morais? *Acerca da casuística, comente e fundamente.*

3. (FGV/OAB/2011 - Exame de Ordem Unificado IV – Primeira Fase) O contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva a execução de obra ou fornecimento e instalação de bens, denomina-se concessão:

- comum.
- patrocinada.
- administrativa.
- de uso de bem público.

Do ponto de vista material, observo que, embora não dê para afastar essa análise das avaliações objetivas que veiculam “casos práticos”, entre provas eminentemente subjetivas, é constante a presença de conflitos bilaterais desconectados de seus contextos sociais, políticos, econômicos, culturais e históricos, envolvendo direitos individuais de natureza patrimonial que fazem entender o Direito como fórmula, tanto quanto falava o Professor n.º 18 acima, normalmente, exigindo-se a aplicação da lei em raciocínio dedutivo ao modo weberiano: se dado A, será B. Por essa característica de resolução direta, há provas em que não se admite a consulta à legislação. Suas respostas podem ser identificadas diretamente da leitura da lei, uma vez que os casos também afastam a compreensão de complexidades que impedem o isolamento de determinada situação em um único ramo do Direito ou mesmo em apenas duas partes atomizadas que gravitam em torno de artigos determinados de um Código ou de um instrumento legislativo específico e de suas interpretações doutrinários e jurisprudenciais.

É possível que se argumente que os conceitos, as distinções conceituais, a compreensão de condições exigidas para o implemento de institutos jurídicos são elementares

para um profissional de Direito ou para uma profissional de Direito, portanto, precisam ser dominados no processo pedagógico. Evidente que estas informações integram conhecimentos fundamentais para quem trabalha ou pretende trabalhar no âmbito jurídico, porém, como colocadas, de forma isolada e sem conexão com a realidade, parecem seguir nesta condição sem que os estudantes e as estudantes conheçam, de fato, a técnica, possam refletir sobre seus limites e alcance ou criem possibilidades para construir outros instrumentos e para fazer interagir aqueles já existentes na defesa e promoção de direitos. É possível que parte dessas informações se percam sem se transformarem em conhecimentos. Pois, especificamente nas provas de disciplinas do eixo profissionalizante não há reflexões sobre conceitos, bem como não há uma discussão que envolva a realidade. Quando esta surge nas questões, vem novamente descontextualizada e reduzida a alguns aspectos da praxe forense, sobretudo a resultados que se mostram em súmulas e jurisprudências, sem que os estudantes e as estudantes possam igualmente compreendê-la, perceber os limites desse fazer reiterado, ao que parece, irrefletido, para traçar os parâmetros de sua atuação. Além disso, essa “descomplexificação” dos conflitos ou a concentração destes em relações fora de seus contextos dinâmicos, mesmo quando exige o raciocínio indutivo, se apega a exceções previstas em lei sem abrir espaço para discutir e compreender dispositivos, suas condições de aplicação e para se construírem análises capazes de provocar mudanças legais porventura necessárias. Por exemplo, os “casos práticos” incorporam e reproduzem termos vagos presentes na legislação, que ganham *status* de lugares-comuns teóricos e parecem se explicar por si mesmos, como “ordem pública”, “medida socialmente recomendável”, “bem comum”, “limites impostos pela boa-fé e pelos bons costumes”, e retiram a oportunidade de debater esses mesmos conceitos, ademais da “desrazão”¹⁰³ de certas disposições legais. Pelo que observei na convivência com o cotidiano, é mais comum falar-se em sala de aula em inaplicabilidade ou “desrazão” da lei quando existe uma discussão aberta em tribunais superiores ou para informar de alteração promovida por algum desses tribunais quanto a dispositivo legal determinado. Todavia, não reconheci nas provas analisadas controvérsias desse tipo.

Nem mesmo divergências interpretativas da lei promovidas pelo que em Direito se chama de “doutrina” é perceptível nas provas analisadas. Isso não significa que não existam, sobretudo porque são discutidas em aulas. Porém, pelas características materiais das avaliações, estas, hegemonicamente, parecem apenas exigir a capacidade de reproduzir

¹⁰³ Quando falo em “desrazão”, invoco, por exemplo, algo semelhante à proibição legal de progressão de regime para condenados por cometerem crimes hediondos, posteriormente, derrubado pelo Supremo Tribunal Federal.

disposições legais na solução de “casos concretos” e, em geral, incluindo as provas de múltipla escolha, requerem memorização de elementos constitutivos dos temas questionados, em alguns casos, se organizam em torno de questões cuja resposta completa conceitos referidos nos enunciados sem vínculo com fatos reais.

A provocação para que os estudantes e as estudantes reflitam sobre o porquê da lei, seus impactos negativos e positivos, seus valores, incongruências, é mais rara nas provas de disciplinas profissionalizantes. E, talvez, sejam mais difíceis quando seu raciocínio vai se construindo em torno da apresentação direta de artigos de lei para a solução de conflitos bilaterais retirados de seus contextos, geralmente, de natureza patrimonial, cujos personagens são, muitas vezes, homens da Roma antiga (Tício, Caio, Petrus, Trácio, Constantino) que produzem suas disputas privadas em torno de brocardos e contratos a serem analisados sob a ótica de dispositivos da legislação brasileira atual. Este formato, além de reafirmar o espaço público como um ambiente masculino, como um lugar de consolidação da honra, da dignidade e do poder de homens possuidores de bens cuja moral se torna parâmetro e fundamento para a lei e para a tomada de decisões corretas e justas, cria a percepção das questões jurídicas sob a ótica da litigiosidade e da atuação constituída na e para a disputa institucional, mais ainda, restrita ao âmbito do judiciário. Por conseguinte, tende a formar profissionais cujo trabalho é determinar ou requerer decisões elementares para problemas fora de seus contextos, ao tempo em que naturalizam a lei na sua forma simplificada ou “descomplicada”¹⁰⁴ como única expressão de Direito e consideram a aplicação abstrata, atemporal e isoladamente de artigos destrinchados em palavras-chave como suficiente para a aprendizagem e para a atividade jurídica.

Afirmo isso baseado na leitura que faço igualmente das respostas apresentadas nas provas que demandam a solução de “casos concretos”. Há indícios de haver um padrão na forma de responder ou um padrão que vai sendo assimilado como parte do processo de formação, não apenas por estarem sempre presentes artigos de lei, súmulas, às vezes, doutrina, mas pela linguagem utilizada pelos estudantes e pelas estudantes para tratar dos “casos práticos”. São comuns, por exemplo, expressões em latim no meio do texto como síntese das ideias utilizadas para definir a solução adequada, ademais da escrita formal e da referência dogmática aos artigos de lei: “reza o artigo...”. Ou seja, este padrão informa um

¹⁰⁴ Roberto Lyra Filho (1980) fala em um duplo erro, de objeto e de pedagogia, tratar o Direito como lei. No contexto pesquisado do “ensino jurídico” atual, talvez não seja a lei a expressão dominante ou que vai assumindo dominância quanto ao Direito. Agora, é a lei em seu sentido “descomplicado”, sem qualquer reflexão, passível de ser reproduzida e necessariamente se reconhecer uma técnica de organização interna e/ou apresentar instrumentos técnicos de trabalho.

senso comum teórico que, por sua vez, define o modo de ser do jurista diante de uma praxe autorreferente e esta, dialeticamente, condiciona e justifica um modelo de atuação profissional. Com auxílio das provas, mais ainda as subjetivas ou subjetivo-objetivas que exigem respostas de acordo com fariam se fossem advogados ou advogadas, juízes, juízas, promotores, promotoras, os estudantes e as estudantes vão incorporando, como em um treinamento, idiossincrasias e um jeito de pensar adequados ao que se denomina no universo jurídico como “prática forense”. Talvez, por esse conjunto de elementos de simplificação e reprodução, seja possível construir uma perspectiva de Direito também baseada na imposição, capaz de reafirmar a ordem posta, bem assim anular (por não reconhecer) outras experiências de juridicidade. Estas permitiriam entender que os casos individuais tais como se apresentam são, de fato, uma contingência dentro de contextos mais complexos que parecem nem existir se tomar como base as provas.

Enquanto a realidade indica demandar profissionais com habilidade para perceber os processos de coletivização da luta por direitos, para dialogar com diferentes grupos sociais, reconhecer suas necessidades e capacidades jurígenas, além de ter conhecimentos de áreas diversas e perceber o Direito como uma totalidade cultural, política, social, histórica, sem a fragmentação provocada pelo que se coloca como seus ramos internos, os “casos concretos” das provas, semelhante ao que predomina nas aulas, reforçam o “normal” a partir de cima, naturalizam um raciocínio jurídico tendo como base as necessidades de quem tem bens e situações que envolvem integrantes de classes sociais abastadas. É preciso buscar amparo jurídico para problemas envolvendo festas com cantores e cantoras famosos, viagens internacionais, “cadela em hotelzinho”, compra de Ferrari, casas de praia, entre outros. Neste aspecto, também contribui para introjetar os valores que sustentam o regime econômico dominante, seus modos de vida, bem como para pensar o Direito na perspectiva patrimonialista, segundo a qual interesses econômicos, políticos e sociais das classes dominantes são convertidos em valores pertencentes a toda a coletividade, isto é, interesses particulares de quem tem bens tornam-se fundamento para o Direito e se concebem como interesse geral a ser protegido pelo estado. Talvez por esta razão, se hegemonize nas provas uma noção de justiça individual, produzida para um conflito específico (ainda assim abstrata porque se baseia na adequação de artigos de lei à situação dada), cujo pressuposto é a defesa da propriedade, a afirmação do estado como ente capaz de exercer a força contra os cidadãos e cidadãs ou relativizá-la diante da atividade empresarial e de outros negócios privados de

grande proporção, a que se atribui relevância política para justificar a atuação estatal como garante.

Também não me parece por acaso que comumente haja avaliações em que se retratem crimes contra o patrimônio individual, incluindo-se bens de pequeno valor, e aqueles atos cometidos geralmente com emprego de violência pela parcela mais pobre da população¹⁰⁵ ou que, embora discutam relações negociais, transferências de bens, contratos, tanto quanto ocorrem em aulas, conforme já mencionei acima, traçam perfis comportamentais que negam um padrão moral de sociabilidade. Considero que ambos os casos concorrem para a construção de estigmas, apresentam atos com o objetivo de, na realidade, falar de seus agentes, criar o espectro do que é viver em sociedade sob o jugo do que se determina como “normal” de acordo com o paradigma dominante de feições liberais¹⁰⁶. Neste sentido, são questões de prova que atuam na direção da seletividade do sistema penal por cumular três elementos que me parecem fundamentais para tanto: a) não problematizam e/ou situam historicamente o que se define como crime; b) nas entrelinhas, criam a relação entre condutas rechaçáveis e certos grupos sociais colocados como potencialmente capazes ou como reais ameaças ao patrimônio; e, c) mantêm como pretexto a ideia de que os crimes em abstrato são universalmente puníveis, de que é natural punir condutas contra a liberdade individual e de contrato que, no fundo, expressam a liberdade de acumulação patrimonial.

Esses são mecanismos de linguagem que, a meu ver, desistoricizam o “crime” e, para justificar a liberdade dos indivíduos, criam, a partir da separação moral constituída em torno do que se tem como “bom” e “ruim”, “bem” e “mal”, na perspectiva hegemônica, a figura do ser rechaçável, perseguível, que, a seu turno, ajuda a definir o que se tem como “cidadão de bem” a ser protegido e ter as relações igualmente protegidas pelo estado. Portanto, mesmo quando se trata de justificar a punição de integrante da parcela dominante da sociedade ou a indenização por dano sofrido é preciso recuperar a presença do ser rechaçável. No caso da indenização, afastando de si condutas moralmente rejeitadas, por conseguinte, atribuindo a quem deva indenizar estigmas que aderem à conduta para caracterizá-la e para justificar a responsabilidade de reparação/compensação. Quanto ao crime cometido, destituindo o agente do perfil moral que deveria guardar em si pela sua condição de classe para impingir-lhe características presas ao desviante, ao “vagabundo”, àquele sujeito que, por sua situação de vida, incluindo as circunstâncias materiais, pode ser naturalmente

¹⁰⁵ Não vi retratado em nenhuma prova, isso não quer dizer que não exista, caso envolvendo crimes cometidos, em geral, por agente com poder econômico e/ou político.

¹⁰⁶ Digo que

“criminoso”¹⁰⁷, com efeito, pode ser naturalmente punido com a exclusão da convivência social.

DATA: 17/09/2013 2ª PROVA TURMA B

QUESTÕES

1ª (Valor: 2,0 pts.) Roberval Maurício sempre foi um ‘farrista’ e, no último final de semana, ao sair de um ‘pagode’ embriagado, com destino para o interior, foi parado numa blitz da Polícia Rodoviária Federal, quando conduzia seu carro Camaro amarelo. Na ocasião, chovia bastante, mas o fato é que os patrulheiros o liberaram e, mais adiante, o motorista, em alta velocidade, atropelou e matou uma cidadã que estava na beira da estrada, em um abrigo de ônibus. Pergunta-se: na condição de advogado(a) da família da vítima, oriente-lhe juridicamente sobre se há ou não responsabilização civil da administração pública. Comente e fundamente.

Como é possível observar no exemplo acima, por meio de uma questão que trata de relações privadas, difunde-se o que se tem como “anormal”. Como compreende Foucault (--), afirma-se o comportamento “falso” para se impor o comportamento moralmente “verdadeiro”. Concretamente, usando-se expressões como “farrista”, “saía do pagode embriagado”¹⁰⁸, parece traçar-se um perfil psiquiátrico-moral que permita não apenas o ataque à conduta, mas sobretudo à suposta causa moral para o crime – identificá-la e atacá-la, de modo que se possa naturalizar a ação contra essas manifestações que, por sua vez, vão sendo impressas e criando um personagem que é também um perfil social, o “delinquente”, o “marginal”, o “bandido”. Analogicamente, como afirma Foucault ao analisar o papel que exerce a linguagem científica dos exames psiquiátricos usados como provas judiciais para a formação da convicção do juiz, há uma linguagem inserida nas práticas pedagógicas que dão a impressão de acostumar o estudante e a estudante com um lugar no poder de punir, que torna natural a prisão, mas também a constitui como tal para certos indivíduos, para um perfil específico a ser perseguido pelo estado e pela sociedade. Portanto, há uma necessidade aparente de

mostrar como o indivíduo se assemelha ao seu crime e, ao mesmo tempo, através dessa série, pôr em evidência uma série que poderíamos chamar de parapatológica, próxima da doença, mas uma doença que não é doença, já que é um defeito moral.

¹⁰⁷ Uso aqui expressões no masculino porque entendo que o estigma da criminalidade tem a ver com um perfil moral constituído historicamente em torno de homens pobres e negros. Sobre estes paira a figura idealizada do “marginal”, do “delinquente”, do “bandido”, uma vez que, para se criar o “padrão moral de sociabilidade” exigível ou a ser perseguido como perfil atribuído ao povo brasileiro (bom, honesto, trabalhador, ordeiro, pacífico, respeitador, alegre, hospitaleiro, solidário), tomou-se como padrão inverso a figura do homem negro idealizada sob a perspectiva do racismo que antes justificava a escravidão e, com a formalização da liberdade, passa a justificar a sua inclusão na sociedade em condição subalterna (RIZZINI---; TELLES, 2001; MALERBA, ---; ADORNO,---; HOLANDA,---).

¹⁰⁸ Como percebi nas aulas durante a convivência com o ambiente pedagógico, a expressão “bêbado” é mais comumente utilizada quando se relatam situações envolvendo pessoas pobres.

Porque, no fim das contas, essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações. (FOUCAULT, 2002, p. 24, 25).

É o que Foucault chama de “ambiguidades infraliminares”, segundo o que a presença do sujeito é inscrita na forma do desejo do crime, ou seja, de transgredir a lei, a ordem, porque revela um “desejo mau”, enquanto o sujeito é descrito em sua fraqueza e incapacidade. Seria esta uma lógica para que não responda à questão da responsabilidade, isto é, se é responsável pela conduta e de ser punido por isso, pois cria uma “personalidade juridicamente indiscernível a que a justiça é, por conseguinte, obrigada a rejeitar de sua alçada. Não é mais um sujeito jurídico que os magistrados, os jurados, têm diante de si, mas um objeto: o objeto de uma tecnologia e de um saber de reparação, ou readaptação, de reinserção, de correção” (2002, p. 26, 27). É um sujeito reduzido à condição de “criminoso”, “delinquente”, da qual não consegue se deslocar, ainda que não tenha cometido um ato descrito como crime.

O uso de expressões estigmatizantes para definir comportamentos, em síntese, permite a classificação moral de condutas e/ou modos de vida, quase sempre atribuídos a pessoas de classe social empobrecida, associando-a à ação delituosa vinculada a uma “existência delituosa”, que merece atenção de estudantes e profissionais de Direito. Por esta razão, questões de prova que lançam mão de estigmas tendem a naturalizar a percepção moral do “outro” (o avesso do padrão) e a criar sua relação imediata com o “crime”, ademais de estimular a compreensão de que é necessário perseguir o perfil que se classifica como “desviado”, “anormal”, por sua capacidade de promover condutas rechaçáveis, ao mesmo tempo, assimilá-lo na condição de subalternidade, mantê-lo sob controle impondo-lhe o que se considera “honesto”, do que de forma direta e indireta se determina como moralmente aceitável para a “vida em sociedade”.

Cria-se fundamento para a separação das pessoas de acordo com a dicotomia “cidadão de bem” e “bandido”. Suas existências se dão em dois mundos: o “mundo da ordem” habitado pelos “cidadãos honestos”, “cumpridores de seus deveres”, “trabalhadores”; e, o “mundo da desordem”, composto pelos “desviados”, “delinquentes”, “imorais”, “vagabundos”, “desonestos”. Como afirma Vera Silva Telles, esse é um discurso que remonta ao Brasil escravagista e aos momentos posteriores à escravidão, em que era preciso coordenar o paradigma liberal com a dominação política de uma classe, com os privilégios de classe e com a negação de direitos, na prática, a uma parcela da população, negra e pobre (2001, p. 20). Com esse recurso, produz-se uma confusão entre ordem legal e ordem moral para

justificar a atuação forte por parte do estado e até os contextos de violência e violação de direitos em que está inserido esse “outro” (é também um “outro transindividual”) classificado moralmente como “criminoso” ou potencialmente “criminoso”. E, neste mesmo processo, naturaliza-se a lei como representação da realidade, quando, de fato, o que se faz é justificar a separação entre o real e o legal, bem assim, fundamentar as exclusões por meio da lei e fortalecer o seu uso de acordo com os interesses das elites.

No interior de um cenário que desrealiza a realidade no registro do vazio e carência, a questão da pobreza esclarece algo desse divórcio entre Brasil real e Brasil legal, entre Estado e Nação, Estado e sociedade (...). Pois, esses são termos que traduzem os paradoxos de uma sociedade na qual o universalismo burguês que conferia uma identidade moderna às elites não chegava no plano das relações sociais herdadas do passado colonial escravagista. Ao “Brasil legal” correspondiam, no “Brasil real”, a violência, o mandonismo local e a capangagem, o que significa dizer a indistinção entre público e privado, arbítrio e lei, norma e vontade pessoal. Ou seja, o retrato perfeito de uma República oligárquica: um mundo em que a delimitação da dimensão pública da sociedade que, em princípio, a lei proclama e a institucionalidade garante não tem força normativa diante das vontades privadas; em que a ordem legal não é para valer ou só o é quando torna-se instrumento de interesses pessoais; em que a defesa de interesses prescinde da mediação representativa porque se faz nas relações de favor entre pessoas privadas; em que conflitos e oposições não chegam a ganhar forma institucional porque são resolvidos no uso brutal da força e da violência. Esse mundo não poderia mesmo se constituir como sociedade – sociedade civil, poderíamos dizer – se por isso entendermos uma esfera de sociabilidade que articula indivíduos e classes no próprio terreno conflituoso dos interesses e constrói algo como uma dicção comum – mas não idêntica – que permite a interlocução. (TELLES, 2001, p. 43).

Esta identidade entre interesses das classes e grupos sociais dominantes com fundamentos tidos como óbvios para o Direito e com a constituição do estado como seu protetor também se neutraliza ao se estabelecer a relação entre Direito, propriamente sua “evolução”, com a “evolução” do estado, considerando que este, em lugar de ser uma criação das revoluções burguesas passadas na Europa entre os séculos XVII e XVIII, sempre existiu. É pressuposto da organização política da sociedade, como são também pressupostas suas justificativas de existência estabelecidas em teorias contratualistas (proteção das liberdades individuais, proteção da propriedade, proteção dos “cidadãos” contra a violência). O estado se mostra, nesse sentido, como produto da razão, por isso, fonte exclusiva da norma e de soluções para conflitos colocados como negação ou afronta à “ordem”, à “paz social”, enquanto o Direito é retirado da condição de construto político, social, histórico, cultural, para se tornar nas provas igualmente um produto abstrato deduzido da razão humana. É esta captada pelo estado por meio de um personagem igualmente metafísico, impreciso, o “legislador”, cujo trabalho, supostamente neutro, revela a “vontade geral”.

7) Sobre a formação do Direito, considere:

I- Na sociedade tribal, o seu membro se via como sujeito, ou seja, o aspecto individual superava o aspecto coletivo.

II- Os integrantes da sociedade tribal tinham consciência jurídica.

III- Não havia nenhuma ordem social rígida nas sociedades tribais.

IV- O homem primitivo estudou o significado lógico ou moral do Direito.

V- Não se pode estabelecer uma correlação entre o Direito como fato social e o Direito como ciência.

A resposta integralmente certa é a que consta das alternativas:

a) I e III.

b) I, II e III.

c) I, III e IV.

d) I, III e V.

e) Todas as alternativas, da I à V, estão erradas.

Até se fala de uma possível relação entre Direito e Política, mas, além de situar o estado como lugar exclusivo do poder e da ação política, ambos são mantidos em espaços separados e estanques, da mesma maneira que o Direito não apenas se distinguiria da Moral, como teria com esta uma relação de incomunicabilidade, apesar de assumir e propagar nas entrelinhas a moral dominante, os valores que se difundem abstrata e concretamente na sociedade por meio e em direção à hegemonia.

Quesitos

1º) Assinale a alternativa certa:

a) Sociologicamente, o Estado é um ente jurídico. *na verdade*

b) Numa visão conservadora, o Estado regula as formas e os processos de execução coercitiva do Direito.

c) É unanimemente aceita a teoria dualística, segundo a qual Direito e Estado constituem duas ordens distintas.

d) A arbitrariedade vinda do Estado somente se efetiva mediante uma ação.

e) A arbitrariedade vinda do estado somente se efetiva mediante uma omissão.

2º) Assinale a alternativa certa:

a) Todo Estado regido por normas de qualquer tipo, constitui-se em Estado de Direito.

b) O Estado de Direito se configura por meio da democracia representativa.

c) O Estado de Direito se configura por meio da democracia participativa.

d) Tanto na democracia representativa quanto na democracia participativa configura-se o Estado de Direito.

e) Estatuto jurídico do poder e Estado de Direito são sinônimos. *na verdade*

3º) Assinale a alternativa certa:

a) Pode-se dizer que o direito é um conceito cultural.

b) Para os estoicos a idéia de bem é identificada com o prazer. *Epicurismo*

c) A moral autônoma exige o exercício da vontade livre.

d) A ética religiosa goza de heteronomia.

e) A ética social seria autônoma.

4º) Assinale a alternativa certa:

a) No estudo relativo ao Direito e à Moral os gregos foram pragmáticos. *Romanos*

b) Os gregos distinguiram muito bem a ordem jurídica da ordem moral. *pragmáticos*

c) Na distinção entre Direito e Moral os romanos foram especulativos e teóricos.

d) Os gregos formaram o primeiro grande sistema jurídico do mundo.

e) O Corpus Juris Civilis soube distinguir os fenômenos jurídicos do plano da Moral.

5º) Assinale a alternativa certa:

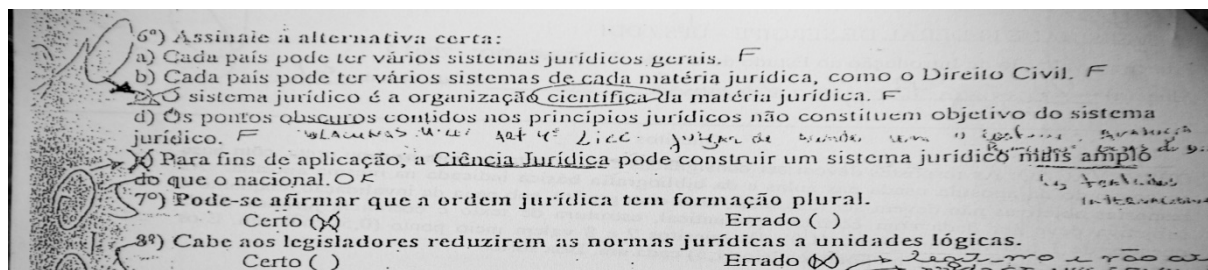
a) A ordem compreende multiplicidade.

b) A ordem compreende unidade.

c) O pensamento é condição da ordem.

d) A ordem é condição da existência.

e) Todas as alternativas estão certas.



É também o que percebo quando analiso a maneira que se abordam conceitos de “justiça” mais diretamente em provas de disciplinas propedêuticas. Em ligação imediata com as ideias hegemônicas presentes em aulas e mantidas como pano de fundo em matérias do eixo profissionalizante, fala-se em “justiça”, tem-se a “justiça” como pressuposto, mas prevalece a noção de que pode ser uma “consequência”, não uma integrante epistemológica do Direito. Pelos conteúdos dominantes nas provas, o único elemento epistemológico a integrar conceitual e materialmente o Direito seria a liberdade na perspectiva liberal, também alçada à condição de princípio com definição cristalizada tanto quanto a noção de igualdade, ambas impressas para o indivíduo e decorrentes do individualismo adotado como fundamento do fenômeno jurídico. A “justiça”, por sua vez, assume a condição de valor universal abstrato, fixo ao modo jusnaturalista, que se materializa como efeito da aplicação neutra, formal e igualmente abstrata da lei. Algo se torna justo porque está na lei, que é produto e representação da razão pública incorporada pelo estado para a defesa das liberdades.

Neste contexto retratado a partir da análise das provas, em outras palavras, o Direito é desistoricizado e despolitizado comungando de uma compreensão de justiça exilada da perspectiva dialética segundo a qual se atualiza nas lutas sociais promovidas ao longo da história pelo direito de ser, bem assim pelas condições materiais e imateriais necessárias à vida concreta. Dá-se a lógica da neutralização, que também alcança noções constituídas em contato, que gravitam e, ao mesmo tempo, compõem o que se poderia compreender complexamente como Direito, tais como a noção de liberdade, de igualdade, mas também de democracia. Esta se mostra formal e cristalizada dentro do estado na condição de princípio abstrato que é, ao mesmo tempo, controlado e impedido de se realizar materialmente, salvo de maneira restrita em meio à dicotomia representativa/participativa para indicar, por um lado, a existência de eleições regulares e de procedimentos para a elaboração normativa, por outro, a participação social reduzida a definições e lógicas estabelecidas em lei. É uma noção tímida de democracia, uma vez que raramente existem nas provas e se dão em apenas algumas aulas abordagens que consideram a luta por direitos, a reconfiguração do poder na sociedade e a

compreensão de que é uma construção dialética, se atualiza na história no bojo de conflitos e acordos. Surge como informativo do modelo de estado (estado democrático de direito) e, ainda, como expressão sem significado preciso, embora pareça ter sua acepção reconhecida pelos sujeitos pedagógicos. Portanto, a “democracia” parece se revelar lugar comum teórico tornado vazio em meio aos discursos de neutralidade enquanto, paradoxalmente, adorna e legitima a retórica de quem a pronuncia¹⁰⁹.

2) Sobre a **Ciência do Direito**, considere:

- ✓ I- Considerando-se a perspectiva histórica, pode-se dizer que o estudo científico do Direito já era praticado em Roma. ✓
- II- Os gregos, antes dos romanos, já faziam o estudo científico do Direito. F. ?
- III- A Ciência do Direito e a Filosofia do Direito consideram ao mesmo tempo o aspecto universal do Direito. F
- IV. A “ciência” jurídica dos romanos considerou o problema da cientificidade do Direito, tematizando-o diretamente. F
- ✓ V- Segundo os autores a Ciência do Direito pode ser vista como teoria da norma jurídica, teoria da interpretação da norma jurídica ou teoria da decisão judicial. ✓

A resposta integralmente certa é a que consta das alternativas:

- a) I, III e V.
- b) I, IV e V.
- c) I, III e V.
- ✗ d) I e V.
- e) II e V.

3) **A atividade sistemática é uma das tarefas principais do legislador.**

() Certo. (✗) Errado.

Quesitos

1) Para os epicuristas e os adeptos do liberalismo moderno a justiça não passa de uma convenção, ou seja, justo é o que for contratado. (✗) Certo () Errado

2) Critério utilizado quando se trata dos diversos tipos de repartição da justiça:

- a) Mérito.
- b) Igualdade.
- c) Capacidade.
- d) Necessidade.
- ✗ e) Proporcionalidade.

3) Sobre a justiça, considere:

- I- Os princípios jusnaturalistas são a base da justiça substancial. ✓
- II- A justiça distributiva aplica-se o princípio da igualdade aritmética. F
- III- As relações de permuta entre os particulares são presididas pela justiça comutativa. ✓
- IV- A justiça geral é também chamada de justiça legal. ✓
- ✓ V- A ideia de justiça social não é nova; ao contrário, remete a um anseio social antigo. ✓

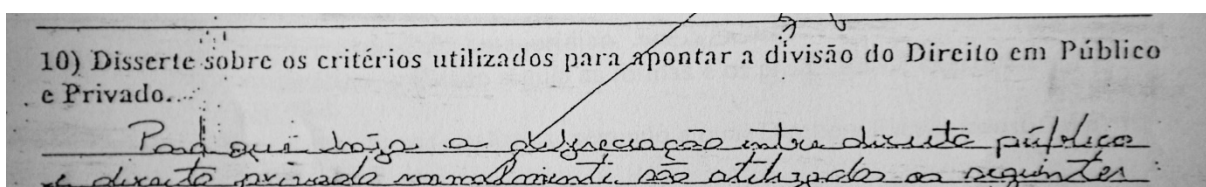
Está integralmente correto o que consta:

- ✗ a) Dos itens I, III, IV e V.
- b) Dos itens II, IV e V.
- c) Dos itens II, III, IV e V.
- d) Dos itens I, II, IV e V.
- e) Todos os itens, do I ao V, estão certos.

Ainda para afirmar essa suposta neutralidade do Direito, de seus componentes e/ou elementos que se integram ao universo jurídico, observo que nas provas se reafirmam dicotomias e separações conceituais que não me parecem se sustentar do ponto de vista filosófico. Por exemplo, são pressupostas e em alguns casos se apresentam em perguntas para

¹⁰⁹ Em meio ao formato vertical de ensino, é comum que a democracia também se distancie do cotidiano e se formule como elemento discursivo. Ainda mais quando estudantes informam do autoritarismo, das ameaças de punição e a barganha frequente utilizando notas, ademais do uso comum da violência das palavras para atingir estudantes que não se adaptam aos valores e ao que o professor chama de conhecimento jurídico, como percebi durante a convivência com o ambiente pedagógico e já mencionei acima.

que os estudantes e as estudantes assimilem e reproduzam as distinções entre direito objetivo/direito subjetivo, direito adjetivo/direito material. Estas dicotomias se reportam diretamente ao Direito na condição de lei, bem como à separação entre forma e conteúdo, entre procedimento e o que chamo de condições de existência no seu conjunto por se tratarem dos próprios direitos com possibilidade de serem invocados, neste caso, no âmbito do judiciário. Além disso, está presente a separação direito público/direito privado, sem mencionar como os interesses se relacionam diretamente com o estado e por que existem relações em que cabe e outras em que não cabe a interferência direta estatal, salvo como garante; e, dicotomizam o Direito-ciência do Direito-prática, talvez, para justificar duas existências que se revezam na condição de pressuposto e de discurso imediato de acordo com a conveniência discursiva e a localização da disciplina em que as compreensões são empregadas. A primeira, mais comum em matérias do eixo profissionalizante, é a existência de uma praxe, com regras e formas próprias só identificadas e transmitidas pela experiência, portanto, que compreende e cria caminhos dinâmicos para a realização da lei, incluindo-se o que dizia acima quanto à compatibilização desta com os distintos interesses. A segunda, mais comum entre disciplinas propedêuticas ministradas no sentido da hegemonia, é a discussão de temas trazidos da Filosofia e transformados em conceitos gerais abstratos, “não-contaminados” pela política, pela interferência direta de interesses, para afirmar a suposta “pureza” da ciência do Direito cujo objeto seria “a arrumação das normas em unidades lógicas” formando o que se denomina “sistema jurídico”. Este arranjo se daria por meio de sua interpretação e localização em ramos realizada pela doutrina de acordo com três teorias: a teoria da norma jurídica, a teoria do ordenamento jurídico e a teoria da interpretação da norma jurídica ou da decisão judicial.



Aqui, o “sistema jurídico” emerge como um todo orgânico de princípios e normas ou como “a organização científica da matéria jurídica”, por conseguinte, um conjunto elaborado de conceitos, que, diante da praxe, seriam referências ou mesmo fontes de inspiração para o trabalho, mas não se confundem com este. Nesse sentido, constitui-se a

dicotomia entre teoria e prática, que, como visto em outras questões de prova, contribui para a separação também entre atividade legislativa e atividade científica.

Em conjunto com outros elementos já mencionados acima, mais esta dicotomia atua no processo de simplificação do Direito, sobretudo porque, em nome do que parece abstratamente verdadeiro, neutro, isolado de interesses particulares, nestes termos, científico, organizado tecnicamente para estabilizar as relações sociais situadas no âmbito do estado-nação (outro conceito e paradigma que já não se sustentam no atual arranjo político internacional), anula como parte do Direito a construção conflituosa, mesmo de normas estatais, desconsidera a interação de acontecimentos internos com acontecimentos, discussões, conquistas e enfrentamentos jurídico-políticos em nível internacional e, com isso, elimina a totalidade interna do Direito e, igualmente, as relações de totalidade em que se envolve o fenômeno jurídico.

É importante ressaltar que, com essas características predominantes, as provas em seu formato majoritário de perguntas parecem se distinguir do que pude notar como conteúdos nas aulas. Às vezes, dão a impressão de perder completamente a relação com os discursos promovidos em sala por meio de exemplos que mesclam às perspectivas teóricas acima uma noção de justiça que se confunde com justicialismo, uma compreensão de Direito que se compatibiliza com a realização de privilégios de classe, de democracia como meio para barganhas políticas e práticas de favorecimento ou ainda se admite burlar a lei em nome de certos valores, embora também invoquem a legalidade quando esta tem ligação imediata com o que se quer defender, especialmente interesses econômicos e privilégios individuais, e mostra claramente sua relação com a moral hegemônica.

De qualquer modo, não dá pra separar completamente os valores que se difundem por um e outro meio. Apenas, o modelo hegemônico de prova parece trazer as ideias de forma mais sutil. Enquanto na aula apresenta-se a lei, mas se deixa transparecer que o foco permanece nos discursos morais com vistas a formar e disputar a “consciência jurídica” dos estudantes e das estudantes, nas provas, está presente eminentemente a lei, como disse acima, os conceitos abstratos, formulações aparentemente técnicas, como se fosse o propósito usar questões de conteúdo “neutro”, para recriar nos discentes e nas discentes a dicotomia entre teoria e prática, e, com isso, a impressão de que a aula se constitui como meio para dar vivacidade à lei, à técnica, para trazê-la à praxe cotidiana. Isto é, que a mensagem transmitida em sala está composta apenas de exemplos para ensinar e fazer compreender a lei dentro do paradigma liberal-positivista sem, talvez, parecer motivado ou motivada por “ideologias”.

Nesse sentido, o modelo de avaliação dominante dá indícios de que tem mais a ver com as “pedagogias da reprodução” e do “resultado” e, subliminarmente, do “medo” do insucesso do que diretamente com os valores apresentados acima. Pela exigência de memorização de conteúdos, por não guardar vínculo com a realidade, parecem estar ligadas ao propósito de buscar o que os estudantes e as estudantes não sabem, não “absorveram”, do que foi “transmitido” e, com isso, se sintam forçados e forçadas a “aprender” e a reproduzir, em nome do resultado definido como ideal, o que se fala, o que se pensa e/ou os conceitos abstratos tidos como verdadeiros dentro de uma concepção de Direito que vai se refazendo no processo pedagógico. Neste momento, a “identidade entre Direito e Lei”, embora persista e se hegemonize no “ensino jurídico”, se encontra mediatizada por uma noção de Direito em que se incluem epistemologicamente uma ideia de ascensão social como adaptação a modos de vida e assimilação da ordem e do poder das classes dominantes e de uma acepção de lei que a confunde com “compreensões descomplicadas”, conteúdos fragmentados, sem espaço para conhecimento da técnica propriamente dita e para discussões e reflexões. Ou seja, é uma identidade que se revela na reprodução de noções e valores constituintes de “verdades sem mais” estabelecidas não pela lei, mas em fragmentos desta elevados à condição de lei em si.

Em síntese, o modelo predominante de provas tem como características:

- a) Exige a apresentação direta ou conhecimentos que indiquem conhecer fragmentos de normas e, às vezes, interpretações doutrinárias e jurisprudenciais sobre o alcance normativo;
- b) Configura-se como treino, seja de questões seja do que se coloca como trabalho na advocacia, na magistratura e no ministério público;
- c) Exige a memorização de conceitos abstratos e palavras-chave que conduzem o estudante ou a estudante à resposta correta;
- d) Não incitam reflexões;
- e) Confundem teorias com doutrinas;
- f) Usam expressões vagas como se tivessem significado preciso a ser identificado e assimilado sob a perspectiva do senso comum teórico;
- g) Exigem memorização e reprodução de brocardos em latim;
- h) Tratam de exemplos construídos na perspectiva das classes dominantes e seus modos de vida e tendem a produzir uma ideia de “normal” a partir de cima;
- i) Adotam o paradigma liberal-positivista em termos, ou seja, compatibiliza a ideia de liberdade e igualdade jurídicas, bem como a de neutralidade da lei,

com a manutenção de discursos voltados para naturalizar a tomada de interesses particulares como interesses de toda a coletividade.

Isso não significa que não haja provas com outros formatos e perspectivas, mesmo dentro do perfil hegemônico de pensamento, e/ou questões que põem em debate a perspectiva dominante mesmo em provas que parecem seguir na direção oposta. Em alguns casos, trazem perguntas sobre temas da realidade, provocam estudantes sobre conhecimentos relacionados a questões relevantes para o país, como o financiamento da seguridade social, a contribuição previdenciária de empregados e empregadas domésticas, a publicização de relações privadas, o regime jurídico de entidades novas na composição do estado (agências reguladoras, consórcios intermunicipais, fundações estatais de direito privado, parcerias-público-privadas).

É certo que neste último caso, das entidades públicas novas, parece haver a sobreposição dos interesses de mercado ao que se poderia indicar como “interesses públicos propriamente ditos”, ademais do trato da promoção de direitos como prestações de serviços. Estas perspectivas afastam a relação de pessoas com o estado tendo como pressuposto a realização de direitos e deveres públicos para aproximá-las da conexão com o ente estatal sob o jugo de consumo e, igualmente, constroem uma noção de estado social sob valores econômico-liberais, em que os direitos são realizados na medida das obrigações sociais definidas em lei de acordo com o que determinam os interesses de mercado. Em outros exemplos, ainda dentro da hegemonia, parece predominar a preocupação em estabelecer uma relação entre o cidadão ou a cidadã e das empresas com o estado de modo a organizar a atribuição de direitos para preservar o estado. De qualquer modo, é preciso reconhecer que parecem se distinguir do que se reproduz em geral no curso.

Questão 1) Sobre as Agências Reguladoras (a) é correto afirmar que estas são instituições próprias do modelo de Estado Liberal tradicional? (b) A que modelo de Estado as agências se referem na atualidade? Responda tal indagação esclarecendo ainda (c) o leque de funções das referidas agências, (d) o momento de sua criação, e (e) o ambiente em que tais instituições foram incorporadas ao ordenamento jurídico brasileiro.

a) Não. Ela é típica de um ~~estado~~ momento momento, o Estado gerencial no contexto de uma desestatização

b) do Estado gerencial, o qual dá ênfase a função reguladora do Estado

13) Disserte sobre o tema: “Aplicar a lei não é necessariamente aplicar o direito, embora seja necessariamente aplicar o poder econômico e o poder político” (Cláudio Souto). Mínimo de 30 linhas em sua letra normal.

1ª Questão: A União, hipoteticamente, instituiu uma contribuição sobre o lucro líquido das empresas destinada ao ^{custo} sistema da seguridade social. Os contribuintes alegaram “bis in idem” inconstitucional. Resolva. (2,5 pontos)

2ª Questão: Um empregador doméstico paga um salário mínimo mensal a seu empregado e desconta dessa remuneração 20%, a título de contribuição previdenciária, recolhendo-a à Previdência Social. É correto o procedimento? Justifique. (2,5)

5ª) (Valor: 2,0 pts.) Referente ao livro auxiliar – *Direito Civil Contemporâneo* –, do mestre Gustavo Tepedino, há um estudo do Prof. Luís Roberto Barroso intitulado ‘A constitucionalização do direito e o direito civil’, segundo o qual defende a aplicabilidade dos direitos fundamentais às relações privadas, trazendo à baila as seguintes casuísticas, por exemplo: a) pode uma escola judaica impedir o ingresso de crianças não judias?; b) pode o empregador prever no contrato de trabalho da empregada a demissão por justa causa em caso de gravidez?; c) pode um jornalista ser demitido por ter emitido opinião contrária à do dono do jornal? *Acerca do temário, comente.*

Do ponto de vista contra-hegemônico, é ainda possível observar a existência de provas e questões que colocam em debate o paradigma dominante com seus valores e compreensões naturalizados, que ensejam reflexões sobre pensamentos, categorias teóricas, aspectos da atividade profissional em Direito, que invocam teorias e pensadores, ao tempo em que fazem ligação dessas discussões com aspectos da organização da vida em sociedade, problematizando-a e problematizando a obediência às leis e as contradições de profissionais de Direito. Além disso, também há perguntas que, embora parta da noção de ética baseada na lei regulamentar de cada profissão jurídica, chama atenção para a atuação na sociedade de quem trabalha no âmbito do Direito, coloca em debate o estado policial, os valores que se tornam óbvios nesse contexto, incita a discussão sobre como pensar uma ética formada a partir das necessidades sociais (por exemplo, como pensar a polícia a serviço do povo). Por fim, há provas e questões que provocam a superação de dicotomias, como aquela mencionada acima entre Direito e Moral, trazendo pensamentos, pensadores e pensadoras que, apesar de situados no paradigma positivista, vão além da ótica do ordenamento e da norma autorreferentes e pensam na construção de um “mínimo ético” no interior da técnica.

Avaliação 01 – 05/08/2014

1 – Dentre os temas abaixo, escolha um e disserte sobre: (4,0)

1.1 – Weber, racionalidade e direito natural.

1.2 – O que leva estudantes de direito que adotam discurso crítico ao sistema jurídico a não promover mudanças significativas quando passam a atuar como profissionais? Explique o fenômeno – ou discorde de sua existência – com fundamento nas teorias estudadas.

2 – Escolha duas questões para responder: (3,0 cada; 6,0 no total)

2.1 – Wayne Morrison propõe uma leitura própria do direito na teoria marxista. Em que medida é possível comparar essa proposta com as visões do direito apresentadas pelos demais autores estudados?

2.2 – O tratamento dado pela sociedade à sexualidade infantil é utilizado por Foucault como exemplo de fenômeno que deve ser explicado de acordo com um modelo específico de poder. Qual é esse modelo? Qual é a sua relação com o fenômeno mencionado?

2.3 – Relacione direito e moral de acordo com o pensamento de Durkheim.

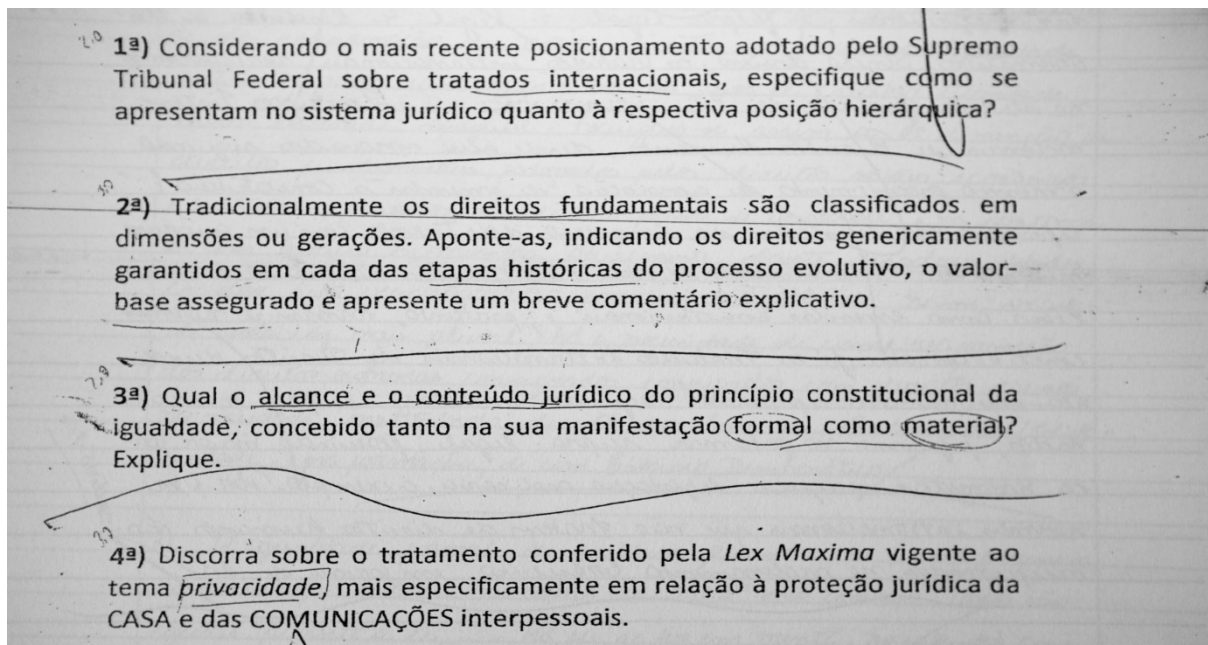
2. Supondo uma conexão racional e evidente entre os fatos naturais e o conteúdo das normas jurídicas e morais, pergunta-se, qual seria o vínculo entre direito e moral?

5. Quais seriam os atributos éticos essenciais para a formação de uma nova polícia, verdadeiramente a serviço do povo?

2. O novo Ministério Público: a ética situada entre a leniência e o excesso. Explique esta assertiva identificando condutas ministeriais que não devem ser praticadas a partir dessa compreensão.

É importante ressaltar que, mesmo diante de questões e provas promovidas como parte de uma “pedagogia da resistência”, ou seja, que não se adequa e/ou não reproduz a hegemonia promovida no “ensino jurídico”, vi em apenas uma prova, de disciplina propedêutica, provocações com o objetivo de que os estudantes e as estudantes refletissem sobre o justo para grupos sociais oprimidos e as necessidades de mudança no sistema de justiça para atender às suas demandas por direitos. E, embora tivesse conhecimento pelas falas discentes e docentes e pela convivência cotidiana com o ambiente pedagógico de que, sobretudo com alguns professores e professoras de disciplinas propedêuticas, por sua iniciativa pessoal (não está na ementa ou é parte da política institucional), abordam-se com mais frequência temas relacionados a Direitos Humanos e Movimentos Sociais, pelo menos entre as provas analisadas, não percebi perguntas que envolvessem a atuação organizada por direitos nestes movimentos, como também não constatei abordagens epistemológico-jurídicas

fora do paradigma liberal-positivista, por exemplo, com a perspectiva dialética do Direito e sua construção baseada na ideia de “libertação”. Isso, mesmo em disciplinas cujo conteúdo pode se aproximar do ponto de vista epistemológico Direito e Direitos Humanos.



Também em provas que tratam diretamente da temática Direitos Humanos, percebo que estes direitos são discutidos a partir do estado, da lei, sediados na constituição e com fundamento em um único autor ou autora e sem que se busque refletir sobre seus paradigmas, suas contradições, fundamentos e seu vínculo com a realidade de acordo com distintas perspectivas teórico-filosóficas.

CAPÍTULO V – A PRÁTICA JURÍDICA E SUA PEDAGOGIA DA REPRODUÇÃO

Para analisar os sentidos da prática jurídica para o processo de formação em Direito desde o local em que tem sede a pesquisa, recorro à reflexão iniciada por meio do artigo “(des)pensar a prática jurídica” que publiquei no livro “do sonho ao acontecer – dez anos de NAJUPAK”, com organização de Assis da Costa Oliveira, Ana Paula Medeiros de Moura e Julyanne Cristine B. de Macedo dos Santos (2014). Tal texto foi elaborado ainda durante a convivência com o cotidiano do “ensino jurídico” e com seus sujeitos e tem como base algumas compreensões provocadas pelo contato com a realidade pedagógica com que pude interagir durante o ano de 2014.

É minha intenção quanto a este artigo recuperar algumas ideias e partes do texto em que estão organizadas para fazê-las dialogar com as falas registradas e com as percepções que vou constituindo em contato com os sujeitos pedagógicos, mesmo após sua finalização. Nesse sentido é que também aproveito a interlocução construída no decorrer da pesquisa com um estudante de graduação, o qual, pelo diálogo científico e pelo compartilhar de análises e documentos que se formou, acabei por orientar na elaboração de seu trabalho de conclusão de curso ainda durante a convivência com os sujeitos do campo. Para sua monografia cujo foco é a prática jurídica na percepção estudantil, o discente realizou entrevistas com colegas e recolheu documentos que, de alguma forma, são incorporados ao presente trabalho.

Como venho fazendo para preservar o local de pesquisa e seus sujeitos, trato o estudante apenas por “interlocutor” e, quando citadas, me refiro às entrevistas que realizou para o seu trabalho de conclusão de curso como “entrevistas realizadas por interlocutor”.

Ainda no âmbito dos esclarecimentos sobre esta parte do trabalho, é importante mencionar que os instrumentos normativos¹¹⁰ que incorporam a prática jurídica à estrutura curricular dos cursos de Direito no Brasil não limitam seus objetivos à apreensão do arcabouço procedimental forense, embora compreendam este conhecimento como parte da formação técnica fundamental que se deve dispor no âmbito do “ensino jurídico”, e, igualmente, não restringe a atividade pedagógica à transmissão e aprendizagem da ação advocatícia e, mesmo, da advocacia tradicional¹¹¹. Sendo diversas as profissões passíveis de

¹¹⁰ A Portaria 1886/1994, já revogada, e art. 5º, III¹¹⁰, da Resolução CES/CNE n.º 09/2004, combinados com o art. 207 da Constituição Federal de 1988.

¹¹¹ Com a experiência de onze anos na advocacia, chamo de advocacia tradicional aquela que está baseada na competição segundo a ótica de mercado; ainda que esteja atada à perspectiva da litigiosidade, concentra-se no conflito individual tendo como pressuposto a ideia de que o Direito é instrumento de pacificação, e, para tanto,

ocupação por bacharéis em Direito e complexos os espaços sociais em que devam atuar, igualmente diverso e complexo poderia ser o foco da formação prática.

Com a integração do estágio supervisionado, do trabalho de conclusão de curso e das atividades complementares ao eixo prático¹¹², nestes mesmos instrumentos normativos, reúnem-se ao ensino a pesquisa e a extensão, admitindo-se a aliança atividades práticas/reflexão como parte da experiência cognitiva em Direito e, no meu modo de pensar, reafirmando como pilares indissociáveis da educação jurídica o aprender a aprender, o aprender a conviver e o aprender a ser e, sobretudo, o aprender a fazer (DELORS, 2012). Assim, com seu verbo infinitivo, como afirma José Eustáquio Romão (2004), o aprender a fazer reside na possibilidade, sempre aberta, de se construírem outros modos de fazer que permitam a inovação e, junto com os demais pilares, formas também renovadas de compreender o fenômeno jurídico e sua relação com a realidade social. Não é o aprendizado do feito como se este expressasse o perfeito e acabado. Ao dar vez à inserção do diálogo, à comunicação entre as diversas formas de conhecimento e de conhecimento científico, e à práxis como elementos fundamentais da aprendizagem, é prática que foge ao que Inês da Fonseca Pôrto (2000) define como características do modelo central do “ensino” do Direito, descontextualizado, dogmático e unidisciplinar, ou ao que, com base na análise das percepções e formas de significar a formação jurídica ensejadas pelos sujeitos e na convivência com o cotidiano pedagógico, venho identificando como prescritional, verticalista, abstrata, fragmentada, elitizada, tecnicista, autorreferente, dogmatista.

Na universidade em que está sediada a pesquisa, a prática jurídica é prevista como parte do projeto pedagógico confirmado pela resolução n.º 157/2010 emitida pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade.

destaca-o de seu contexto e de suas teias complexas de condicionamentos e interações; concebe seu trabalho segundo a ideia de prestação e serviços, ao mesmo tempo, pelas especificidades técnicas e por se colocar na lógica estabelecida como porta-voz qualificado e intermediário exclusivo entre uma pessoa e o judiciário, também cria uma relação de verticalidade e dependência com aquele ou aquela que, para o advogado tradicional ou para a advogada tradicional, constitui-se como “cliente”, ou seja, alguém que paga pelos seus serviços e pela disposição de seus saberes técnicos em determinado caso. Por esta razão, a advocacia tradicional não faz do advogado ou advogada militante de uma causa, mas de um litígio específico ou de um caso e atua dentro da ordem posta, sem questioná-la, uma vez que, muitas vezes, acredita na maneira como as coisas estão organizadas e na lógica posta para a solução de conflitos na sociedade. Além disso, esta ordem de coisas também justifica o seu trabalho e o coloca como intermediário entre a institucionalidade e as pessoas. Por fim, seu lugar de trabalho é o escritório, onde atende seus clientes e suas clientes e trabalha, sobre documentos e relatos que considera relevantes, para criar suas estratégias sem interferências “leigas”, além dos tribunais, onde testa suas teses.

¹¹² Aqui, utilizo a linguagem presente na Resolução CES/CNE n.º 09/2004, que absorve a compreensão de que a formação em Direito deve estar constituída em três eixos: o eixo de formação fundamental, o eixo de formação profissional e o eixo de formação prática.

Art. 7º A estrutura curricular do Curso de Graduação em Direito, conforme Anexo I, está organizada nos seguintes eixos:

(...)

III. Eixo de Formação Prática: objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares e Trabalho de Conclusão de Curso;

De acordo com esta resolução, a prática jurídica integra o eixo de formação prática da estrutura curricular e se divide em sete disciplinas: estágio de prática jurídica civil I, estágio de prática jurídica civil II, estágio de prática jurídica penal, estágio de prática jurídica trabalhista, estágio de prática jurídica administrativa e tributária, trabalho de conclusão de curso I e trabalho de conclusão de curso II. Especificamente sobre o estágio curricular supervisionado, que se daria por meio de algumas das matérias mencionadas, a resolução n.º 160/2010 do mesmo Conselho da universidade em que foi realizada a pesquisa, na direção daquilo que determina a resolução n.º 09/2004 da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), cria o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e estabelece as regras de funcionamento do estágio curricular obrigatório e não-obrigatório¹¹³ a serem realizados no âmbito da formação em Direito. O estágio interno é aquele oferecido pelo NPJ, mas pode ser desenvolvido por meio de convênio da universidade com outros órgãos, entidades, serviços de assistência jurídica e escritórios de advocacia, como “indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando”. O estágio externo corresponde a atividades promovidas em entidades, órgãos, escritórios de advocacia, serviços de assistência judiciária não conveniados e deve ser supervisionado e avaliado mediante a apresentação de relatórios (art. 8º, §§ 1º e 2º).

Durante a convivência cotidiana com o ambiente pedagógico, percebi que apenas as disciplinas de estágio de prática civil I e II se realizavam por meio do Núcleo de Prática Jurídica no fórum situado dentro da universidade. As demais disciplinas de estágio se davam com a elaboração de peças judiciais para casos fictícios, apresentação de relatórios de audiências que os estudantes e as estudantes tinham obrigação de assistir e reuniões esporádicas. Mesmo a disciplina de estágio de prática civil I, que era ofertada no semestre em que participei e constituí interações diretas com o cotidiano da formação em Direito, possuía uma parte externa ao fórum, com explicações iniciais em aula, participação e elaboração de

¹¹³ Além de não ser foco direto da presente pesquisa, o estágio curricular não-obrigatório, sua implantação, suas regras, realização, aproveitamento, não foi tema recorrente entre os sujeitos pedagógicos, salvo quando mencionavam outras experiências práticas e a comparavam com a prática curricular desempenhada dentro da estrutura estabelecida para o curso. Por essa razão, concentro-me em compreender o porquê das menções que fazem à prática externa ao tentarem significar a prática realizada no Fórum da universidade e qual o sentido das comparações realizadas, mas sem discutir a prática externa.

relatórios de audiências de instrução¹¹⁴ na justiça comum e no juizado especial cível. Portanto, para falar da prática jurídica, tomo como base as atividades desempenhadas por uma turma¹¹⁵ de sessenta estudantes dividida em quatro grupos que, para o cumprimento dos requisitos da disciplina estágio de prática jurídica civil I, se revezavam para o atendimento ao público no fórum situado na universidade federal durante duas manhãs por semana. São as percepções e diálogos mantidos com o professor, a membro da defensoria pública que tinha contato direto com as atividades de ensino e com os discentes e as discentes que serão analisadas a seguir.

Para esclarecer, o NPJ, que tem a atribuição de apoiar as ações práticas desenvolvidas nas disciplinas em geral e supervisionar as realização do estágio curricular, bem assim os estágios externos, obrigatórios ou não-obrigatórios, apesar de sua composição estabelecida pela resolução n.º 160/2010, é formado por um professor efetivo, que exerce a sua coordenação e um professor do quadro temporário. Segundo um representante discente no colegiado de curso, nenhum professor ou professora, mesmo entre aqueles ou aquelas com regime de trabalho “dedicação exclusiva”, se dispunha a desenvolver atividades no Núcleo, salvo, formalmente, na coordenação e, como anunciado na reunião em que se discutiu a composição do NPJ, para que pudesse registrar esse *status* no sistema de lançamento dos trabalhos docentes da universidade e no currículo da plataforma *lattes* mantida junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para inscrição de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Esse fato pode estar ligado a elementos que venho identificando na pesquisa, como: i) o tempo e o modo como professores e professoras se dedicam ao curso, seus compromissos metodológicos e como realizam seus propósitos no “ensino”; ii) a inexistência de debate e compartilhamento de um perfil de formação mais do que aquele que se dá inevitavelmente em direção à hegemonia, pela omissão ou pela repetição de práticas estabelecidas; iii) os objetivos estudantis quanto à formação em Direito e a adesão ao discurso de ascensão social; ademais de circunstâncias que virão a seguir especificamente quanto à prática jurídica, como: i) a falta de autonomia da universidade, do curso, por conseguinte, docente e discente, quanto às atividades desenvolvidas; ii) a imposição da lógica do tribunal

¹¹⁴ As audiências de instrução são aquelas realizadas, grosso modo, para coletas de provas por meio da ouvida de integrantes do conflito, testemunhas, peritos e peritas, quando existe solicitação de prova pericial.

¹¹⁵ A outra turma, menor, que ocupava um dia na semana, foi mantida durante os meses de maio, junho e julho de 2014, em que houve greve na universidade, pela professora substituta que a ministrava, sob pretexto de que seu contrato se extinguiria e poderia comprometer a disciplina. Porém, no semestre seguinte, a professora seguiu figurando no quadro temporário da instituição.

de justiça e da ação desempenhada pela defensoria pública, sem se discutir o impacto efetivo do fazer para o processo pedagógico.

Pode ser a confluência de todos esses elementos, o que o relatório da comissão de especialistas enviada em novembro de 2012 pelo Ministério da Educação (MEC) para avaliação e renovação de reconhecimento do curso de Direito em que se dá o estudo constata ao afirmar que a prática jurídica não “funciona de maneira suficiente” e está baseada em “visitas e simulações”:

1.8. O estágio curricular supervisionado implantado está regulamentado e institucionalizado no PPC, embora, na prática não funciona de maneira suficiente. Não há a obrigatoriedade de estágio. Existe apenas o estágio extracurricular. As atividades de estágio obrigatório ocorrem através de disciplinas do eixo de formação prática com, visitas e simulações da prática jurídica (2012, p. 08).

Para entender, porém, o que se passa com a prática jurídica, tanto quanto em interpretações anteriores, busco as palavras e expressões utilizadas pelos sujeitos pedagógicos para significar as atividades por eles desempenhadas, além de relacionar a maneira de compreender indicada em tais termos com as minhas percepções constituídas no convívio direto com a prática jurídica, com documentos normativos, com a própria avaliação realizada pela comissão de especialistas do Ministério da Educação e com fatos concretos identificados no que se materializa como estágio curricular de prática jurídica civil no fórum da universidade. Sobre os termos significativos, estes são organizados conforme o quadro abaixo:

Repetição	Contato com o povo
Falta de autonomia	“mão-de-obra” qualificada
Chata	Aprender ajudando os “carentes”
É pra quem quer ser advogado	“Dar uma mãozinha à defensoria”
Assistência social – ajuda aos carentes	Contrapartida ao privilégio de estudar direito em uma universidade federal

Em conjunto com a descrição e análise da realidade, construo o processo de descodificação e recodificação, bem como apresento as lógicas estabelecidas e a conformação de um modelo de prática jurídica baseado na dependência quanto à defensoria pública, na

dicotomia entre teoria e prática, na repetição de modelos e na negação da criatividade em nome do assistencialismo.

5.1. A lógica do tribunal

Quanto ao cotidiano da prática jurídica, é importante perceber que, no momento da pesquisa, o NPJ se instalava no fórum da universidade durante dois dias na semana, terças e quintas-feiras, das oito às doze horas, em que se davam as atividades da disciplina estágio de prática jurídica civil I (ou estágio de prática jurídica civil II no semestre em que é ofertada). Embora no fórum funcionem a 2ª Vara Cível¹¹⁶ e o Juizado Especial Cível e Criminal da cidade em que está sediado o *campus* universitário¹¹⁷, os trabalhos do Núcleo de Prática Jurídica da universidade, que são acompanhados pelo professor da disciplina, ocorrem junto à representante da defensoria pública do estado designada para instaurar causas de competência da 2ª Vara Cível. Para tanto, foi firmado um convênio com a defensoria pública do estado em 2009¹¹⁸ e com o tribunal de justiça estadual em 2007.

Por meio do acordo que previu a cessão de uso de imóvel pela instituição federal de ensino, o poder judiciário se obrigou a construir, conservar e manter em funcionamento as instalações compostas de salas de espera, salas de audiência, gabinetes de juízes e juízas, de promotores e promotoras, defensores e defensoras, cartórios em que se dão a guarda e o registro de movimentações processuais, salas de protocolo e de assessorias para os órgãos que atuam no espaço de cerca de dois mil metros quadrados destinados ao fórum, incluída a área de estacionamento. A universidade, além da cessão do espaço físico para a construção, dota as

¹¹⁶ Inicialmente, nos anos 1990, a prática jurídica era destinada a pessoas com renda de até três salários mínimos residentes no bairro em que se encontra a universidade por meio de uma Vara Privativa de Assistência Judiciária situada ao lado do *campus*. Com a construção do fórum, esta Vara passou a compor os órgãos de julgamento nele sediados. Durante a convivência com o cotidiano do “ensino jurídico”, a Vara Privativa de Assistência Judiciária que funcionava no local teve a sua competência modificada pelo tribunal de justiça e passou a funcionar como 2ª Vara Cível, portanto, já não é exclusiva para pessoas destinatárias da assistência judiciária gratuita, embora os estudantes e as estudantes sigam promovendo os atendimentos da população assistida pela defensoria pública.

¹¹⁷ A universidade federal que sedia a pesquisa está situada na divisa entre a capital do estado e uma cidade de sua região metropolitana. Fisicamente, está mais próxima da capital do que da sede do município vizinho, mas, ao redor do *campus* cresceu um bairro composto por grandes conjuntos habitacionais considerados dormitórios por abrigar trabalhadores e trabalhadoras que se deslocam diariamente para a capital.

¹¹⁸ Quando iniciei o processo de convivência com o cotidiano para o desenvolvimento da presente pesquisa o convênio com a defensoria pública estava vencido, embora continuassem funcionando as atividades de prática junto à defensoria no fórum. Também nesse mesmo período, cerca de um mês de permanência no local, foi realizada uma reunião entre a chefia do departamento de direito, o professor coordenador do NPJ, as defensoras públicas lotadas no fórum e a corregedoria da defensoria pública do estado.

salas de estágio construídas pelo tribunal de equipamentos como mesas, cadeiras, computadores, rede de interligação destes¹¹⁹ e funcionário que dá suporte à prática jurídica, principalmente com a gestão e o auxílio técnico dos instrumentos destinados à atividade desempenhada por estudantes e pelo professor.

A arquitetura empregada no espaço físico, da mesma forma que em outras estruturas do poder judiciário e diferente dos demais prédios da universidade, parece revelar a perspectiva da força, da verticalidade e, de certa forma, apesar de ser menor e mais simples do que outros fóruns construídos no município e na capital do estado, da imponência que esboça o sistema de justiça em seus edifícios. Na parte externa, tem uma faixa de granito preto e vidro semi-espelhado, mastros para as bandeiras do Brasil, do estado, e do tribunal de justiça (não há a bandeira da universidade) e espaços privativos para estacionamento de veículos de membros da magistratura, do ministério público e da defensoria pública. No *hall* de entrada, é possível observar paredes adornadas com placas em que se registram autoridades que compunham o governo do estado e a administração do tribunal de justiça nos atos de inauguração e de reforma do fórum, além de pinturas a óleo em que estão retratados personagens históricos para o judiciário estadual, cadeiras para trinta pessoas e uma porta de vidro com acesso ao serviço de protocolo da então Vara Privativa de Assistência Judiciária. Na parte posterior do prédio, com acesso pelo corredor em que estão localizados os gabinetes da assessoria de magistrados e magistradas, fica localizada outra sala de espera, que é também passagem para os gabinetes da defensoria pública e do Núcleo de Prática Jurídica. Do lado oposto, ficam os banheiros públicos, a secretaria do Juizado Especial Cível e Criminal, as salas de audiência, o gabinete do ministério público e um mini-auditório para cinquenta pessoas.

Entre os funcionários que circulam pelo ambiente, estão presentes policiais militares armados e fardados, seguranças privados, servidores terceirizados e servidoras terceirizadas que fazem a limpeza, serviços de copa, a recepção, o controle da entrada e encaminham as pessoas para os lugares conforme os seus interesses ou convocação realizada pelo próprio judiciário. Especificamente na sala de espera da defensoria pública, permanece uma servidora, aparentemente vinculada ao órgão, que distribui senhas, controla os atendimentos, marca datas de retornos, mantém a comunicação entre a defensora e o professor da disciplina prática jurídica civil e convoca os estudantes e as estudantes indicando o tipo de

¹¹⁹ A rede de interligação dos computadores da prática foi implantada na semana em que iniciei a convivência com o cotidiano do estágio curricular. Até então, o acesso e a troca de modelos de petições entre defensoria e estudantes e deste entre si se dava por meio do que chamou a defensora de “dança do *pendrive*”.

ação e de atendimento (primeira vez ou retorno) a ser realizado como parte da assistência jurídica gratuita.

A estrutura e a organização interna do fórum estão voltadas para o trabalho desenvolvido pelo judiciário e são unidas em uma arquitetura de poder administrada conforme os objetivos determinados pelo tribunal de justiça. Este age com autonomia tal que, ao invés de ocupar um espaço dentro da universidade, é ele que, exercendo controle sobre as atividades desenvolvidas e determinando o modo como deve funcionar o fórum, cede lugar para a instituição de ensino e impõe o modo como deve ser pensada a formação prática a partir do que considera devido. Cria-se uma hierarquia por meio da qual o judiciário reproduz a relação vertical de poder que estabelece com a sociedade para dizer o que é ensinar e aprender Direito em meio a sua praxe. Nestes termos, o fórum tem sua dinâmica própria. As atividades que ali se desenvolvem estão dentro dos moldes e dos compromissos epistemológicos do tribunal quanto ao Direito e quanto ao que se considera a atividade judiciária.

Não há consulta à universidade ou tentativa de construir uma atuação vinculada ao processo pedagógico, que se perceba como parte deste, exija de seus agentes imediatos a compreensão de que integram atividades desenvolvidas por uma instituição de ensino superior com responsabilidades públicas, convirjam e criem mecanismos de diálogo para a formação em Direito. Ao contrário, é o “ensino jurídico” que se adapta ao que considera pertinente o tribunal para o atendimento e para as ações consideradas passíveis de serem replicadas na formação de acordo com sua política de justiça e com a praxe hegemônica no judiciário. Como afirma o professor que coordena a prática jurídica: “a manutenção dos computadores e do mobiliário é da (nome da universidade) nessas salas. A administração é da juíza, porque ela administra o fórum. Antes, a gente ficava com a chave. Agora, tiraram a chave. Ontem, tivemos uma reunião às catorze horas e tivemos que pedir autorização da juíza”.

A existência de comunicação pedagógica de objetivos, se existe, não é pactuada diretamente. Ocorre pelo fato de as atividades de estágio não negarem a hegemonia quanto ao que se tem como aprendizagem profissional e conceitualmente como prática jurídica, mais ainda, por se submeter aos objetivos que o tribunal coloca como propósitos visíveis em sua política de acesso à justiça: atender pessoas mais pobres em um espaço reservado para isso, receber suas demandas, processá-las e dar uma sentença. A aprendizagem se dá em meio a esse fazer naturalizado como fazer jurídico por excelência, o que também define os compromissos sociais da instituição de ensino superior quanto ao que deve ser e como deve ser a atenção prestada a demandas sociais no curso de Direito.

A universidade que, mesmo na perspectiva hegemônica, parece estar ligada epistemologicamente à ideia de inovação, à construção de técnicas e tecnologias, deixa de promover estudos e formulações novas para assimilar e reproduzir, no âmbito do estágio curricular obrigatório, uma praxe que se apresenta de modo autorreferente porque se basta em si mesma e dá a impressão de que nada mais existe ou está legitimado além daquilo que no seu interior se faz. Porém, nesse caso, como os estudantes e as estudantes não são estimulados e estimuladas a pensar sobre o caso concreto, cujo instrumento de solução já está pré-definido desde o atendimento realizado pela representante da defensoria, bem assim, já está pré-elaborado em modelos de petição disponíveis, essa prática em meio a praxe tribunalícia, talvez, nem alcance o objetivo de ser um treinamento conforme a expectativa registrada no art. 7º, §2º, da resolução 160/2010 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade que sedia a pesquisa.

Art. 7º -

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, servindo de instrumento de integração social com a promoção de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico, relacional e de aquisição de hábitos, experiências e atitudes indispensáveis à formação humana, social e profissional, nos termos do § 2º do art. 1º da Lei nº 11.788/08.

Se tomada como perspectiva de análise da prática jurídica uma concepção emancipatória de universidade¹²⁰, considero que o estágio curricular menos ainda atenderia aos propósitos de formação, com efeito, de formação em Direito. Pois, abandona ou não cria vínculo com a possibilidade/necessidade de descobertas de mecanismos e tecnologias sociais de formulação, defesa e implementação de direitos. Estas sequer parecem possíveis em meio a uma maneira de pensar o fenômeno jurídico que o faz residir na lei e o transforma em conhecimento restrito a poucos, materializável exclusivamente por meio de aparatos institucionais cujo papel seria acolher a demanda e dar uma sentença, independente de a decisão imposta promover ou não a solução para o problema apresentado.

¹²⁰ Conforme reflexão que promovi por meio do texto intitulado “pode a universidade não ser emancipatória?” (disponível em <http://odireitoachadonarua.blogspot.com.br/2010/12/pode-universidade-nao-ser-emancipatoria.html>), considero uma universidade emancipatória aquela que, em lugar das práticas institucionalizadas, inculcadas, introjetadas, cuja repetição se faz de forma maquinal, como se não houvesse intencionalidade política porque manifestação de uma forma de pensar e de práticas pedagógicas axiológica e teleologicamente neutras, que se impõe como sede e instrumento de classificação do conhecimento segundo a dicotomia verdadeiro x falso, reconhece sua intencionalidade política percebe seu lugar social, cultural, histórico e político e faz ponte imediata com a eticidade, de modo a tornar possível seu vínculo com um projeto de sociedade produzido desde as necessidades das classes exploradas e dos grupos sociais oprimidos.

O Direito compreendido como um produto exclusivo do estado, concepção que parece se hegemonizar na prática jurídica, restringe ao âmbito do estado o seu ambiente de realização e tem como meio pessoas habilitadas e legitimadas segundo as condicionantes incorporadas à institucionalidade sobre o que significa conhecer e aplicar o Direito dessa forma restrita. Por esta razão, também não se dedica a colocar em debate os limites institucionais, por exemplo, fazendo surgir as incoerências internas do modelo constituído, sobretudo em demandas de Direitos Humanos individuais e coletivos. Surge como uma prática presa ao dado, ao que está posto, com efeito, dedicada ao fazer mais elementar e sem reflexão no âmbito da institucionalidade.

Por outro lado, esta lógica que se impõe do tribunal para a universidade em meio à prática jurídica, apesar de exigir a adaptação da formação em direito, não a assimila completamente e mantém o tribunal indiferente às necessidades do “ensino”, como se não fosse possível mesclar a atividade judicante com a atividade pedagógica. Não se criam mecanismos para que os estudantes e as estudantes dialoguem e convivam diretamente com as ações desempenhadas pela juíza e pelo promotor com lotação no fórum, tampouco com servidores e servidoras que realizam suas atividades naquele local. Portanto, mesmo que estejam situados em um fazer institucional, não podem conhecê-lo em sua completude e/ou incorporar as experiências da magistratura e do ministério público aos saberes decorrentes da prática jurídica. Seu contato se limita a membros e pessoas que trabalham para a defensoria pública, mas precisamente à defensora que realiza o primeiro atendimento e elabora a peça inicial dos processos, pois também não há acompanhamento das ações promovidas, participação em audiências desses casos, sob alegação de que a defensoria não tem como dar suporte a essas outras atividades práticas.

Outro exemplo de que a lógica do tribunal não incorpora completamente a atividade de “ensino”, mas a prevê no contexto de uma ação assistencialista, como analisarei mais adiante, é que, ao conceber a prática jurídica no espaço do fórum, o tribunal não parece ter consultado a universidade sobre a demanda do curso de Direito. Previu apenas oito salas para turmas que chegam a ter sessenta estudantes, como aquela que acompanhei, sendo necessário que os discentes e as discentes promovam o atendimento em duplas, bem como tenham que ser divididos em grupos para desempenharem suas atividades de prática jurídica uma vez por semana a cada quinze dias. Este fato, juntamente com outras circunstâncias, pode igualmente contribuir para que não desenvolvam segurança para o atendimento e o compromisso ético com a defesa de direitos da pessoa a quem dirigem assistência.

Além disso, apesar de ser da universidade a obrigação de dotar as salas utilizadas pela prática jurídica de equipamentos essenciais ao seu funcionamento, por conseguinte, instalar a rede de interligação¹²¹ de computadores entre si para facilitar que sejam compartilhados documentos e informações técnicas, o tribunal não disponibiliza o acesso de *internet* para estudantes e professor. Esta é fornecida de forma separada somente para acesso de seus funcionários e de suas funcionárias, mesmo que possa ser um instrumento fundamental para que os discentes e as discentes aprimorem sua contribuição com os trabalhos do fórum e a instituição de ensino superior não tenha ainda realizado a interligação dos computadores entre si e ao serviço de *internet*. Ao que parece, o judiciário está mais preocupado em se separar das atividades de “ensino”, talvez, para proteger seus dados, do que, efetivamente, com a qualidade da assistência prestada aos “carentes”, “assistidos”, “pessoas de baixa renda”, “pobres”, como são chamados aqueles e chamadas aquelas que recorrem à assistência judiciária gratuita no fórum. Pois, a impossibilidade de pesquisar é um dos fatores que torna a prática jurídica um ato de reprodução de modelos simplificados e pré-estabelecidos de petições iniciais.

Na mesma linha de análise, a preocupação do tribunal quanto à qualidade do “serviço” parece não passar pela possibilidade de incorporar a instituição de ensino nas atividades do fórum e/ou de este se incluir como parte do processo de aprendizagem de modo a tornar evidente sobremaneira o caráter pedagógico de sua ação. Se, de um lado, por parte da universidade, não são executados projetos de pesquisa com extensão e de projetos de extensão com pesquisa que se dediquem a pensar as práticas de atendimento, de outro, o tribunal não cria pontes com cursos diversos da universidade, como Serviço Social, Psicologia e Pedagogia. Talvez, pelo formato do fórum, que dá um ar de superioridade, pelo isolamento e mesmo pela compreensão de que pessoas que constituem o espaço do judiciário e do Direito partem sempre da lógica de poder, possuem pouca sensibilidade, atuam de forma vertical, impõem suas ideias e seu querer sem, de fato, analisar as distintas nuances de um problema social, sendo até necessário um preparo específico para lidar com o trato hierárquico, professores e professoras de Direito com disposição para projetos contra-hegemônicos e de outros cursos, que acreditam estar mais vulneráveis à instrumentalização e à submissão na lógica do judiciário, não identificam abertura por parte do tribunal para o desempenho de atividades distintas daquelas comumente empregadas na praxe forense. Inexistem até mesmo intercâmbios para práticas hegemônicas do cotidiano do judiciário, por exemplo, com os

¹²¹ Esta foi instalada no segundo dia em que passei a conviver com o cotidiano da prática, portanto, alguns meses que se haviam iniciado as atividades de ensino no local.

cursos de Arquitetura e Engenharia Civil, para a elaboração de plantas de imóveis, necessárias às ações de usucapião e/ou outras perícias, e com cursos como Biologia, Química, Física, para a realização de exames periciais diversos.

Para os atendimentos mais complexos, por exemplo, aqueles destinados a vítimas e pessoas que cometem violência doméstica e/ou contra crianças e adolescentes, pela falta de equipe interdisciplinar e por não existir relação com os cursos de Serviço Social, Psicologia, Pedagogia, estas dependem da existência de um defensor ou de uma defensora, bem como, quando franqueada a participação, de uma dupla de estudantes, com maior sensibilidade para realizar o atendimento e, se necessário, encaminhar a ação judicial. Também são reduzidas as tentativas de conciliação para casos em que é possível o diálogo ou, dadas as circunstâncias do caso concreto, invocar mecanismos de aproximação das partes para um acordo. Pois, a lógica estabelecida impõe a perspectiva de judicialização de conflitos, isto é, forma para a litigiosidade que, por sua vez, ganha força com a falta de diálogo entre profissionais de Direito situados e situadas no judiciário, professores e professoras do curso de Direito e profissionais e docentes de outras áreas do conhecimento. Em outras palavras, a lógica do tribunal, embora não dependa diretamente disso, na universidade, ganha força por uma espécie de divisão social do trabalho intelectual com sobreposição do Direito a outras ciências tendo em vista um de seus componentes fundamentais na confusão do fenômeno jurídico com o Direito do estado, o poder.

Para ilustrar tal situação, abaixo, reproduzo a conversa mantida durante o atendimento de uma mulher, mãe de uma filha e casada com o homem que, segundo ela, a agredia, embora demonstrasse chorando que lamentava já não estar com o marido que também já havia se dirigido ao fórum para realizar o divórcio do casal:

Defensora: (para os estudantes) Eu gosto que coloque na inicial o padrão de vida do alimentando.

Assistida: Doutora, e a menina tem asma. Ela usa medicamento controlado.

Defensora: Isso é ótimo pra gente! Chegou a pensar em dinheiro quanto quer?

Assistida: Não sei.

Defensora: E quem vai saber? Eu não tenho filho. Não tenho como saber.

Assistida: Ô doutora, faça alguma coisa por mim...¹²²

Defensora: Deixe eu explicar como funciona a justiça. Tudo vai ser decido de acordo com o que ele pode pagar, de acordo com o que ele recebe, se tem outros filhos, e com as necessidades da “menor”. Por isso, quanto mais comprovantes, mais fácil conseguir um percentual melhor. A senhora tem os comprovantes de remédios? Ela usa fraldas ainda? E supermercado? A depender, podemos chegar até metade/metade.

¹²² A perspectiva da caridade parece também ser incorporada pelas pessoas que buscam o auxílio da defensoria.

Mãe da assistida: O leite da menina, da última vez, quem comprou fui eu. Foi quase noventa e oito reais de leite, fraldas, coisas pra menina.

Assistida: Ela é filha única dele.

Defensora: É filha única dele? Isso é ótimo pra gente! – se volta para os estudantes – Colocar isso na petição, que ele tem única filha. Após, volta novamente para a mulher – é isso mesmo?

Assistida: Sim

Defensora: Olhe, minha filha (sorrindo)... homem tem armada do cão... vamos pedir quarenta por cento?

Assistida: Ai mãe, não sei. Não entendo dessas coisas.

Defensora: Quer pedir cinquenta por cento?

Assistida: Peça, porque, aí, vai rebaixar...

Defensora: Vamos pedir tudo, em cima de férias, FGTS, tudo.

Anota recomendações para os estudantes, explica tudo o que tem que colocar na peça. Os estudantes fazem perguntas que são imediatamente respondidas pela defensora. Em seguida, um deles se dirige para a mulher:

Estudante: Será que ele faria um acordo? Porque a senhora disse que ele já veio aqui pra fazer um divórcio. Pode ser que ele queira fazer um acordo e resolver logo tudo. Tem bens?

Defensora: A decisão pode não ser boa pra ninguém. Não quer chamar ele aqui, não?

Mãe da assistida: Doutora, que tipo de acordo. Não quero que ela volte pra ele. Tenho conversado todo dia com ela. Ela sabe que não dá. Ele bate nela. É muito violento. Já tentou matar ela com faca. Dentro da minha casa, porque eles moravam comigo, ele pegava faca, ameaçava ela...

Assistida: (chorando) É, ele é violento. Me agride na frente da menina. Uma vez, a menina na cama chorando e ele com uma faca passando no meu pescoço, no meu braço... Dizia que iria me matar na frente da menina.

Estudante: Se ele for violento, não vale a pena fazer acordo. Ele bebe?

Defensora: Não, não vamos chamar ele aqui. Eu não quero fazer acordo, eu (batendo no peito)! Vai que esse homem chega aqui... não, não dá!

Assistida: Se ele chegar aqui e ver esses aqui, já vai dizer logo que são dois machos. Ele vive me dando homem.

O Estudante se volta para mim: Venha não, na terça, viu? (risos)

Defensora: É, não dá pra fazer acordo.

Assistida: Ele tem moto.

Defensora: Vamos colocar essa moto. Para os estudantes diz: A posse de coisa móvel o que transfere é a tradição. Se a moto ainda está no nome dele, vai ter que dividir e, se ele vender, vai ter que arranjar dinheiro para devolver a parte dela.

Voltam ao tema da violência

Defensora: Quem bate uma, bate duas, bate três...

Estudante: Podia ser pior. A senhora podia estar morta.

Defensora: Se ele estiver disposto, a gente tenta um acordo na audiência. A gente propõe lá.

De volta à análise sobre como o judiciário constrói a relação com a universidade, outros elementos podem ainda ser lembrados. O primeiro deles advém da constatação de que, apesar do convênio com a instituição de ensino superior, o único lugar da estrutura física do fórum em que está presente o símbolo da universidade é no totem de localização situado diante de sua porta de entrada. O segundo tem a ver com o fato de que, mesmo tendo sido criado com o pretexto de ser um lugar para o estágio curricular obrigatório, nem sempre os trabalhos do fórum estiveram relacionados à prática jurídica. Algumas vezes, suas atividades foram interrompidas, sendo retomadas sem descontinuidade somente após a reforma ocorrida

em 2013, que acrescentou à estrutura oito salas para abrigar estudantes de prática civil, três salas para a defensoria pública e o mini-auditório. Ainda assim, o curso de Direito e a universidade, ao que parece, não foram consultados sobre a demanda para essa construção porque, como disse acima, são frequentes as queixas de que os atendimentos devem ser realizados em duplas devido ao número limitado de salas para uso da prática jurídica. Além disso, a universidade não foi convidada a participar nem foi, de alguma maneira, ouvida no processo de construção da nova competência da Vara em que se dá a prática jurídica, mesmo esta ocupando um espaço cedido pela universidade e com funcionamento no seu interior.

Não foi um anseio constituído pela indicação, dentro da perspectiva hegemônica de prática, por exemplo, de que a nova competência permitiria o contato dos estudantes e das estudantes com maior variedade de temas, por conseguinte, ensejaria mais possibilidades de busca e construção de conhecimento e mais criatividade na elaboração de teses jurídicas para o cumprimento das necessidades reais apresentadas no atendimento e manutenção dos casos trazidos pelo que a defensoria pública e os sujeitos pedagógicos chamam de “assistidos” e “assistidas”. Também não houve espaço para concordar ou discordar das mudanças ocorridas. Apenas, em agosto de 2014, recebendo da defensoria pública a informação de que a competência da Vara seria modificada a partir da segunda quinzena do mês ou logo depois de emitida uma portaria por parte do tribunal de justiça, o professor da disciplina estágio de prática jurídica civil I ainda em vigor no fórum naquele momento retransmitiu a informação da mudança ocorrida aos estudantes e às estudantes. Estes e estas, não obstante estivessem na segunda metade do semestre, se mantiveram indiferentes e, sem indícios de surpresa ou de preocupação, cuidaram de repassar o comunicado em meio a comentários promovidos durante as conversas com aqueles e aquelas que chegaram após a recepção do professor para os atendimentos do dia em que a notícia foi dada.

Esse comportamento, talvez, indique que os discentes e as discentes absorvem essa perspectiva de que a universidade e a atividade pedagógica se adaptam ao que lhes impõe o tribunal e, igualmente, não se sentem parte ou aderem à ideia de que aquele espaço se integra a sua formação, com efeito, não compreendem a mudança como algo que poderia causar algum impacto para as atividades do semestre letivo. Seguiram com o seu fazer tal qual estava posto, como se fossem observadores e observadoras ou mesmo como se alterações no fórum não lhes dissessem respeito, até porque, como falarei adiante, sua atuação se reduz a

condição de “mão-de-obra” para o trabalho realizado pela defensoria pública no contexto do poder judiciário¹²³.

O terceiro elemento tem a ver com a hierarquia que pauta a relação do judiciário com a universidade. De volta à fala acima do professor coordenador da prática, tendo em vista a necessidade de se reunirem para a renovação de convênio referente à prática jurídica, representantes da defensoria pública, a chefia do curso de Direito e o professor que coordena o NPJ, mesmo o prédio sendo localizado no espaço físico da universidade e ter sido construído com o pretexto de que permitiria a realização do estágio curricular, tiveram que pedir autorização à juíza para utilizar uma sala do fórum após as treze horas (horário em se encerra o expediente).

Por último, as orientações ou o diálogo formativo são secundários e acontecem pulverizados no cotidiano. Não há espaço no fórum para isso, até pela necessidade de dar conta da dinâmica de atendimento, sempre cobrada pela defensoria pública para que a atividade não sofra interrupções.

A sobreposição da lógica do tribunal aos anseios pedagógicos da formação em Direito pode ter a ver com dois fatores, ademais da ideia de que é natural realizar a prática jurídica confundida com a prática forense, por conseguinte, limitá-la ao ambiente do poder judiciário. Invocando mais uma vez aquilo que o Professor n.º 21 acima menciona, o primeiro deles parece estar ligado à universidade e aos seus agentes diretos na promoção do “ensino jurídico”. Quanto à instituição, esta não exerce controle sobre o cumprimento e a qualidade das atividades desenvolvidas no seu interior e quiçá não tenha interesse em desempenhá-lo

¹²³ Enquanto isso, a representante deste órgão iniciou o processo de adaptação de modelos de peças para que o atendimento não ficasse prejudicado quando da vinda da materialização da mudança já formalizada pela lei complementar estadual n.º 244 de 02 de julho de 2014. Dias depois, as alterações se concretizam por meio da portaria n.º 34, de 27 de agosto de 2014. Nessa regulamentação, o tribunal estabeleceu que, a partir de 01 de setembro daquele mesmo ano, a Vara Privativa de Assistência Judiciária seria denominada 2ª Vara Cível e deixaria de ter competência para processar e julgar, segundo a lei complementar estadual n.º 88/2003, agora revogada, ações cíveis de natureza geral promovidas por pessoas residentes no bairro próximo, excetuando-se os casos atribuídos para análise e julgamento por parte do juizado especial, e passaria a atuar, de acordo com a nova lei complementar estadual acima, em causas de família, sucessões e infância e juventude, especialmente, celebrar casamento, processar e julgar pedido de habilitação matrimonial e todas as causas de estado de pessoa, família, sucessões, registro civil de pessoas naturais e que envolvessem crianças e adolescentes, exceto a apuração de ato infracional. Sobre a competência do juizado especial cível, este órgão do sistema de justiça pode processar e julgar: as causas cujo valor não exceda a quarenta vezes o salário mínimo; as causas, qualquer que seja o valor: a) de arrendamento rural e de parceria agrícola; b) de cobrança ao condômino de quaisquer quantias devidas ao condomínio; c) de ressarcimento por danos em prédio urbano ou rústico; d) de ressarcimento por danos causados em acidente de veículo de via terrestre; e) de cobrança de seguro, relativamente aos danos causados em acidente de veículo, ressalvados os casos de processo de execução; f) de cobrança de honorários dos profissionais liberais, ressalvado o disposto em legislação especial; g) que versem sobre revogação de doação; a ação de despejo para uso próprio; as ações possessórias sobre bens imóveis de valor de até quarenta salários mínimos; a execução de seus julgados e dos títulos executivos extrajudiciais, no valor de até quarenta vezes o salário mínimo cujos credores são pessoas físicas, microempresas, empresas individuais, empresas de pequeno porte, organizações de interesse público e sociedades de crédito ao microempreendedor.

nesse caso específico, haja vista o que pode representar social e politicamente uma relação sem conflitos com o poder judiciário estadual¹²⁴, para ela, para seus dirigentes e para os membros docentes da faculdade de Direito, alguns, integrantes da magistratura, do ministério público e da advocacia. No que concerne aos docentes e às docentes, do que afirma o Professor n.º 21 é possível depreender que não desejariam alterar essa relação porque construir um Núcleo de Prática Jurídica com uma lógica e um funcionamento próprios poderia demandar outros compromissos ou a assunção de responsabilidades para as quais, diante de afazeres externos, por conseguinte, do tempo emprestado ao curso, talvez, não estejam à disposição para cumprir.

A segunda explicação, que não se afasta completamente do primeiro fator, emerge do contato com a realidade, com a história da prática jurídica que desembocou na construção do fórum hoje existente no *campus* universitário. De acordo com os relatos dos sujeitos do processo pedagógico, desde a implantação da então Vara Privativa de Assistência Judiciária nos anos 1990, a relação entre universidade, por conseguinte, curso de Direito, e poder judiciário estadual, como outras construções do curso, deu-se a partir da iniciativa individual de uma professora que cumulava o magistério superior com o cargo de desembargadora e, como tal, exerceu as funções de corregedora e presidenta do tribunal de justiça. Sua atuação quanto à prática jurídica, promovida com apoio de professoras e professores que, como a primeira, ocupavam a cúpula do tribunal de justiça estadual e utilizaram a sua integração ao poder judiciário para criar e/ou fortalecer relações pessoais internas e externas à universidade, foi mantida posteriormente pelo curso devido a estas ligações pessoais que, apesar das alterações ocorridas ao longo do tempo, tornam possível o estágio curricular em um órgão de justiça implantado na instituição de ensino. Ou seja, a prática jurídica, ao que parece, é resultado do encontro da pessoalização da política educacional com a pessoalização da política de justiça, perpassadas por concepções de Direito, de justiça e de educação que são particulares e, simultaneamente, caminham para a praxe judiciária consagrada.

Neste contexto e, aparentemente, fundada nas compreensões que apresento acima, foi criada uma estrutura e um fazer pedagógico que se repetem e se normalizam como ideal, como constituintes da própria prática jurídica (embora, no modelo hegemônico de “ensino” de Direito que vem sendo analisado, dê indicações de que se torna cada vez mais pragmático, como falarei mais adiante). Em razão destes elementos epistemológicos e políticos,

¹²⁴ É o mesmo que porventura ocorre na relação constituída com a justiça federal no estado. A universidade cedeu o direito de uso de um de seus imóveis no centro da capital para a instalação de um juizado especial federal, porém, não exigiu como contrapartida a abertura para realização da prática jurídica.

naturaliza-se uma lógica tribunalícia, que também passa pela cultura do litígio¹²⁵, pela formação para o conflito transferido à institucionalidade, pela anulação de outras formas de pensar o Direito e a prática jurídica, contra o que parece não haver quem queira interferir¹²⁶. Ao contrário, deixa-se como está porque, além de não criar atritos e correr o risco de prejudicar relações que permitem ao curso uma prática jurídica legitimada como tal, esse modelo de estágio curricular dá a impressão de ter outras vantagens: não contradiz a hegemonia, atua como treinamento, de alguma maneira, ajuda a promover controle sobre como os estudantes e as estudantes deverão agir profissionalmente no futuro; e, com base no que diz o Professor n.º 21 acima sobre o funcionamento da universidade, do departamento e o compromisso docente, é algo que se movimenta sem interferência, sem o esforço do curso de Direito, sem exigir trabalho por parte dos professores e professoras, salvo daqueles e daquelas que se dispõem a estar no fórum desempenhando uma atividade de auxílio à defensoria na organização e distribuição de estudantes para acompanhar o atendimento e, posteriormente, preencher os modelos de petições que servirão à abertura de procedimentos judiciais.

Ademais dessas características, ainda que se fale em “promover justiça”, “aplicar a lei”, “ser cuidadoso”, “ser atento”, “ter uma preocupação com as pessoas”, “promover paz social”, “pacificar o caso concreto”, todas expressões utilizadas pelos sujeitos em atuação dentro do modelo hegemônico de atendimento realizado no decorrer do “ensino jurídico”, as condições em que inserido o estágio curricular também o transformam em uma reprodução imperfeita de uma prática de Direito no âmbito da institucionalidade. Ao que parece, constitui-se na concretude do fazer o pressuposto de que o papel da prática jurídica é apenas realizar o Direito do estado no âmbito do estado, para os “pobres”, de forma pobre, como complemento de um fazer marcado pelo caráter assistencial ou caritativo. E, neste aspecto, não ajuda a pensar o papel da universidade e do curso de Direito ante a sociedade. Não discute que papéis precisam desempenhar e que habilidades precisam desenvolver os profissionais e as profissionais de Direito perante as complexidades sociais. De alguma maneira, por fazer conhecer algo do contato com pessoas que pretendem promover uma ação judicial e por se aproximar do peticionamento, guarda uma relação com a ideia da formação de profissionais liberais, mas, paralelamente a isso, ao colocar os estudantes e as estudantes dentro da lógica mecânica e repetitiva de atividades forenses a partir de um órgão de justiça

¹²⁵ Ao me explicar o porque de não exigirem relatórios de audiências de conciliação, professores e professoras de práticas jurídicas diversas afirmam que em audiência de conciliação não se aprende porque não dá para enxergar o direito.

¹²⁶ Mesmo professores e professoras que dizem trabalhar com a mediação e a arbitragem de conflitos externamente ao judiciário se omitem na proposição de alternativas ao modelo de prática jurídica implantado.

que precisa dar vazão a suas demandas de atendimento com o uso de modelos semi-prontos, também mantém um laço com a formação de profissionais para a burocracia do estado, portanto, para assumir um fazer reprodutor, sem tanta reflexão sobre como deve ser desempenhado e como historicamente vem sendo promovido o atendimento a essa parcela da população a qual se direciona o “serviço”.

Celso Fernandes Campilongo (1991), ao analisar nos anos 1990 os modelos de práticas jurídicas, cria um paralelo entre o que chamou de “serviços legais tradicionais” e “serviços legais inovadores”. Os “serviços legais tradicionais” tinham como base os escritórios-modelo, ainda mantidos em algumas faculdades de Direito. Suas características seriam o assistencialismo; o paternalismo; a ação individual fragmentada; por conseguinte, a inexistência de vínculo com a transformação da realidade social; a hierarquia entre “assistente” e “assistido” constituída com auxílio do saber técnico-profissional, dos formalismos da vestimenta e do linguajar próprio, que, por sua vez, ajudam a manter o caráter místico e sagrado do Direito, exclui o protagonismo e gera dependência das pessoas em relação ao que se tem como “serviço”. Seu lugar de atuação é eminentemente o judiciário, cujos procedimentos e demora impõem ao “cliente” uma postura passiva diante do conflito que o envolve. Já os “serviços legais inovadores” estariam ligados a algumas práticas insurgentes preocupadas com a liberdade coletiva, portanto, à prevenção de conflitos a partir do trabalho de esclarecimento e organização comunitárias para a transformação de demandas populares e políticas públicas de realização de direitos. Não estão voltados para os pobres, mas para pensar a realização de direitos tendo em conta as relações de poder em distintos níveis, de modo a vencer, no âmbito doméstico, o patriarcado; no âmbito da produção, a exploração, no nível da cidadania, a dominação; e, no nível mundial, as relações desiguais de trocas. Semelhante ao que afirma Lyra Filho (1980), estaria ligado a uma noção de totalidade, ou, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2000), teria uma intervenção nos distintos modos de produção de poder social, com efeito, contribuiria para reconstituir epistemologicamente o Direito. Este, mais do que um conceito abstrato, com a ação dos “serviços legais inovadores, se apresenta como uma experiência concreta constituída pelo processo mobilização e implemento de direitos em meio à reconfiguração do poder. Pois, o centro destes serviços seria o acesso à justiça, não apenas pela via institucional, mas também pelo reconhecimento de outras experiências de juridicidade e de soluções de conflitos. Aqui, dá-se uma relação de horizontalidade, de diálogo e construção conjunta de soluções, ao mesmo tempo, aqueles e aquelas que integram o “serviço inovador” se dirigem às

comunidades periféricas, e em conjunto com estas, conhecem a sua realidade e criam meios para identificar e resolver as demandas por direitos em distintos espaços, não apenas no judiciário.

Diante o que ocorre na prática jurídica, poderia afirmar que esta se aproxima em alguns aspectos daquilo que Campilongo denomina como “serviços legais tradicionais”, tem algumas nuances de escritório-modelo, mas não assume completamente esse papel, porque, embora atue sobre causas e para um público semelhantes àqueles atendidos pela defensoria pública, não está preocupada em formar diretamente profissionais para a advocacia, mais especificamente para a advocacia tradicional, embora, estando dentro da hegemonia, também produza esse tipo de advogados e de advogadas. Além disso, os estudantes e as estudantes, nesse modelo de prática jurídica, não estabelecem vínculos com a “parte” (outra palavra para designar as pessoas que recorrem ao serviço do fórum) nem por dependência, uma vez que esta se dá em relação ao serviço como um todo e, diretamente, da defensoria pública. Não se materializa uma dependência em relação aos estudantes porque estes assumem o papel de responsáveis por uma solução jurídica, como descrita por Campilongo, e/ou para “melhora” de vida para as “pessoas carentes”, como justifica o professor responsável por acompanhar a disciplina “estágio de prática jurídica civil”. O assistencialismo decorre da perspectiva da “caridade” incorporada ao atendimento. Os estudantes apenas cumprem a tarefa de preencher modelos semi-prontos dentro do propósito caritativo. Seu contato com as pessoas, com seus problemas se dá na medida do que parece suficiente para esse objetivo¹²⁷. Caso haja algum problema ou motivo que impeça o preenchimento do modelo naquele mesmo dia do atendimento ou pela dupla que está realizando a tarefa, a “parte” será atendida por outra dupla

¹²⁷ Embora esse comportamento se repita, Ao acompanhar dois estudantes, um estagiário do ministério público, que fala mais e se mantém diante do computador preenchendo o modelo, e outro guarda municipal, que manuseia os documentos, se mantém calado e quase nunca olha para a pessoa atendida, percebo novamente que a conversa se resume a apenas perguntas e respostas necessárias à elaboração da peça, nem mesmo os estagiários dialogam entre si para trocar impressões, conhecimentos técnicos e/ou informações sobre o caso concreto e sobre a peça. Também não tomam iniciativa. Quando notam que falta algum documento, esperam que o professor venha até a sala em que realizam o atendimento para indagar sobre o que fazer. E, já em outro atendimento, agora para a realização de um inventário com pedido de isenção do imposto de transmissão de bens, ao verem que o modelo não estava presente no computador e no *pendrive* que circulava entre os estudantes e as estudantes com os modelos, em lugar de criar uma peça, um deles se levanta e vai até a sala de defensora tentar obter um modelo, volta com a promessa de que o professor o traria e ficam esperando calados entre si e sem manter qualquer diálogo com a “assistida” por mais ou menos trinta minutos. Também posso dizer que não se importam muito com as pessoas, que cumprem apenas a tarefa de preencher modelos e acompanhar a triagem porque, não guardam os nomes das pessoas que atendem. Essa mesma dupla cometeu um erro em uma peça e, quando os estudantes e as estudantes foram indagados e indagadas sobre quem havia atendido a pessoa, nenhum estudante lembrava dos nomes de quem haviam atendido, tampouco a dupla que acompanhei lembrava. Fui eu que disse a eles que aquela pessoa havia sido atendida por eles e que o erro poderia ter sido cometido por eles.

de estudantes naquele mesmo dia ou em outra data definida de acordo com a agenda da defensoria pública sem qualquer transtorno para o “serviço”.

5.2 A dependência quanto à defensoria pública

A lógica do tribunal se impõe diretamente por meio do trabalho junto à defensoria pública, que, embora pareça mais próxima, acessível, cordial ao professor, aos estudantes e às estudantes, absorve e reproduz a verticalidade das relações quanto à prática jurídica. Talvez, isso tenha a ver com os compromissos e responsabilidades que assume perante o tribunal para o desempenho da assistência jurídica aos “carentes”, bem assim com a necessidade de vê-los impressos nos atos de quem atua em seu nome. O fato é que a prática jurídica fica submetida ao órgão, que, segundo a defensora que permanece em contato com os estudantes e com as estudantes, “entra com a orientação jurídica e a universidade com a mão-de-obra”.

A relação com a universidade é boa. Mas, a estrutura... não tem internet, não tem como pesquisar uma jurisprudência. (...) Com a outra professora, criei mais intimidade. Eu dou abertura pra atender as partes. A gente conversa. Ela opina. Eu não tenho problema com isso. Mas, Dr. (nome do professor) já disse que faz dez anos que não advoga... (...) O convênio da defensoria com a universidade era de um ano (já esta vencido, por isso a reunião que vamos fazer e precisamos da autorização da juíza pra usar uma sala do fórum à tarde). Ele diz que a universidade tem que fazer a parte pedagógica e a defensoria a orientação jurídica... dizer quais são as ações, o tipo de entendimento. Ensinar o porquê daquilo fica com o professor. No atendimento, eu tento explicar um pouquinho do que é o direito¹²⁸. Faço isso até com o “assistido”. O que pesa é a estrutura. Essa coisa de *pendrive*. Quando cheguei aqui, pensei que cada aluno teria o seu computador com o modelo, com um banco de dados. Aqui, não tem *internet*, os computadores não estão em rede... aí fica essa dança de *pendrive*. (...) Pra defensoria é ótimo, por quê? Porque a gente tem uma deficiência muito grande de mão-de-obra. São poucos defensores, a gente não tem a estrutura que a gente deveria ter, com estagiário, com analista... como têm os outros órgãos. Então, eles entram com a mão-de-obra, que pra gente é maravilhoso! A gente consegue atender muito mais gente do que atenderia se fosse, por exemplo, eu sozinha com a minha estagiária aqui. Então, é uma média de, por semana, trinta pessoas pra triagem, que seria o atendimento inicial, e os retornos, que seriam as pessoas que já passaram pela triagem e que iriam direto pra ação. (...) Eu acho os alunos super-interessados... não é? Tem uns que são participantes, que durante as triagens, perguntam, dão sugestões... A maioria fica calada... quais esse alunos que dão sugestões? São os alunos que têm uma prática anterior extracurricular. Eu andei percebendo isso (defensora pública).

¹²⁸ Aqui, direito se resume ao que, em tese, a pessoa faz *jus* pela via institucional.

Esse modo de significar a relação estabelecida entre o órgão estadual de assistência judiciária gratuita e a instituição de ensino superior parece ser uma síntese de como se concebe e como se realiza a prática jurídica, ademais das expectativas que a defensoria pública tem quanto à participação estudantil nas atividades desenvolvidas no fórum. Nessa divisão do trabalho, que, de alguma forma, pode ser interpretada como a separação de quem detém responsabilidades, também éticas, e prerrogativas de quem apenas cumpre tarefas, a prática jurídica tem o papel auxiliar à defensoria pública, que assina as peças produzidas, assume o trabalho como seu e vigora como intermediária exclusiva entre a “parte” e o judiciário, por conseguinte, entre a prática e a dinâmica para a qual se deseja formar os estudantes e as estudantes, isto é, a praxe forense.

Mesmo quando se trata de fazer críticas ao que se tem hoje como prática jurídica, talvez, com a proposta de se ter um serviço mais independente da defensoria pública, a compreensão de estudantes como mão-de-obra aparece também na fala docente:

O mundo está mudando, o mundo mudou, os valores mudaram, os objetivos mudaram, os processos de impactar na sociedade mudaram também. Ninguém discute isso. Na realidade, não há um campo de discussão. A OAB que já teve um papel muito grande nisso, não tem mais. A universidade não tem. Eu considero que a (nome da universidade) tem um débito social tremendo. A (nome da universidade) mal consegue, o Departamento de Direito mal consegue prestar assistência judiciária gratuita àquela comunidade ali do (bairro ao lado da universidade). Rapaz, será que não tem pobre precisando de advogado? Será que não existem projetos? E, olhe, eu acho que tem. Isso aí eu acho que é um problema da instituição. Não tem nada a ver com professor, isoladamente, com aluno. Acho que é uma questão institucional. Será que não tem pobre? Eu duvido que não tenha pobre precisando de advogado ou precisando de aluno qualificado para adquirir uma... e, você desperdiça um exército de trabalhadores, mão de obra barata e qualificada, que são os estagiários, que são mão de obra barata e qualificada, para você prestar um serviço de assistência judiciária (Professor n.º 18).

Toda a ação desenvolvida no estágio curricular, desde o compromisso firmado institucionalmente até a forma metodológica das atividades, está pensada a partir dos afazeres e obrigações da defensoria e se concebem como um apoio a este órgão. Embora haja o deslocamento de um professor e de um funcionário para dar suporte à prática jurídica e os custos de instalação e manutenção dos equipamentos de informática sejam da universidade, o estágio curricular não está concebido como atividade de formação em si e dentro da dinâmica do processo pedagógico. Eis alguns dos termos do convênio:

CLÁUSULA SEGUNDA – DAS OBRIGAÇÕES DA DEFENSORIA

2.1 A Defensoria Pública do Estado de (nome do estado), através do seu representante legal, deverá designar Defensores Públicos para Coordenação jurídica

da Central de Atendimento, os quais, além de prestar orientação jurídica aos alunos, efetuarão a correção e assinatura das peças confeccionadas;

2.2 Os Defensores designados deverão elaborar um Banco de modelos de peças processuais para que os alunos tenham acesso e os utilizem como parâmetro para confecção das peças após o atendimento;

2.3 Os alunos, no total de 05 por dia, inicialmente, terão orientação jurídica direta dos Defensores Públicos quando do atendimento à população, no período de 8 às 12hs, terças, quartas, quintas e sextas-feiras;¹²⁹

2.4 A Defensoria Pública ficará responsável pelo peticionamento eletrônico das peças processuais;

2.5 Os Defensores Públicos designados para dar orientação aos alunos da (nome da universidade) deverão officiar ao Coordenador da (nome da universidade) no caso de comportamento inadequado dos alunos.

CLÁUSULA TERCEIRA – DAS OBRIGAÇÕES DA (nome da universidade)

3.1 Os alunos assinarão termo de compromisso ao iniciar as atividades e prestarão atendimento jurídico à população sob orientação pedagógica do professor e jurídica do Defensor, confeccionarão peças jurídicas e as subscreverão juntamente com o Defensor Público que os orientou;

3.2 O Coordenador será responsável pela escala periódica dos alunos, assim como pela frequência mínima de 75% para que possam cumprir a jornada exigida pelo curso;

3.3 Os alunos da (nome da universidade) deverão cumprir as resoluções do Tribunal de Justiça, mormente no que diz respeito à maneira de trajar-se nas instalações do Fórum;

3.4 O Coordenador da (nome da universidade) deverá nos casos de desídia, emitir relatório e efetuar o desligamento do estagiário, ou ainda, por ter o mesmo finalizado a disciplina, remanejar outro, a fim de dar suporte aos atendimentos previamente agendados;

3.5 O Coordenador da (nome da universidade) e alunos poderão receber cópias de documentos dos usuários, nunca originais, e serão responsáveis pelas cópias de tais documentos até a entrega para o peticionamento eletrônico;

3.6 A (nome da universidade) designará um Coordenador (professor) do Curso de Direito para orientação pedagógica dos alunos;

3.7 A (nome da universidade), através do Departamento de Direito, deverá fornecer todo material didático e de informática, como computadores, impressoras e demais equipamentos necessários à realização deste convênio;

CLÁUSULA QUARTA – DAS OBRIGAÇÕES CONJUNTAS

4.1 As atividades do Núcleo de Atendimento que conjuga atuação de alunos da (nome da universidade), Coordenador da (nome da universidade) e Defensoria, objeto do presente convênio, será preferencialmente ininterrupta, excetuando-se o período de recesso forense, quando a atividade do discente será suspensa;

Assim é que o atendimento, dividido em duas partes, triagem e elaboração de peça, é conduzido direta e indiretamente pela defensoria pública. Para a triagem, uma dupla ou, às vezes, um trio, de estudantes se desloca até a sala da defensora para observar como ela realiza o atendimento, verifica os documentos trazidos pelo “assistido” (palavra comumente usada pelos sujeitos da prática para designar pessoas que buscam apoio da Vara para a solução de problemas jurídicos) e, em caso de estarem todas as “provas” necessárias, indica aos estudantes a peça a ser elaborada e o correspondente instrumento processual a ser

¹²⁹ Quando estive acompanhando a prática, as atividades do NPJ se davam às terças e quintas-feiras e os estudantes e as estudantes formavam grupos de quinze pessoas, sendo que o mesmo grupo precisava comparecer ao fórum uma vez a cada quinze dias.

promovido. Em alguns casos, quando admitida a participação, os estudantes ou as estudantes podem complementar o atendimento com perguntas dirigidas à “parte”. Após esse momento, já com toda a definição de como devem proceder, estes ou estas se deslocam com o “assistido” ou a “assistida” para uma sala em que devem preencher o modelo de petição indicado com os dados do caso concreto e, após isso, encaminhá-lo para a correção da defensora.

A “orientação jurídica” é, de fato, nesse contexto, a determinação de qual a ação a ser produzida, o modelo que deve ser utilizado e os elementos que o devem compor para que se formule a petição judicial a ser encaminhada. Ao mesmo tempo, “orientar juridicamente” compreende a demonstração de como deve ser reproduzido o atendimento, uma vez que, pelo menos, a primeira parte desse contato com o “assistido” ou a “assistida” se dá observando diretamente a atuação da defensora pública, o modo como se porta diante da pessoa, de seus problemas, as perguntas que realiza em busca de informações que possam isolar os fatos fundamentais à composição dos instrumentos técnicos a serem utilizados judicialmente. Mesmo quando há certa autonomia no diálogo, é a defensora que determina qual o tipo de ação que deverá ser feita, antes mesmo que os discentes ou as discentes possam pesquisar o instrumental mais adequado ao caso concreto, incluindo-se o contato com a parte adversa no conflito para uma tentativa de conciliação.

É possível que esta conduta guarde uma preocupação ética de tentar evitar a exposição das pessoas e seus problemas em grupos grandes, ao mesmo tempo, de não constranger quem busca o atendimento da defensoria pública. Por isso, o atendimento da triagem é realizado em sua sala na presença de uma dupla de estudantes por vez e das servidoras da defensoria. Mas, não dá muitas explicações aos estudantes e faz questão de dizer: “não tenho o dom de ensinar. A parte pedagógica é com os professores”. Se houver necessidade de algum esclarecimento, se dirige aos estudantes apenas para dar informações necessárias com vistas à elaboração da petição judicial referente ao caso concreto. Se não, a defensora atende e informa a peça a ser elaborada. Do mesmo modo, a participação estudantil na conversa com o “assistido” ou “assistida” se dá apenas como meio de compreender a tarefa que terão que cumprir logo em seguida ao atendimento (preencher o modelo). Seu papel parece ser esse na triagem promovida pela defensora na sua presença. Tanto que terminado o atendimento, sentencia: “Vamos fazer (nome da ação) e vamos fazer um pedido de (detalhes do pedido). Esse modelo já existe. Já passei pro professor. Peguem lá com ele”.

Com a minha presença no atendimento e com o incentivo para que os estudantes e as estudantes participem mais, percebo que, às vezes, a defensora tenta construir alguma forma de incentivo dirigindo perguntas aos estudantes sobre algum caso específico (os próprios estudantes se sentem mais à vontade de frequentar a sala da defensoria e dirigir perguntas à defensora):

Defensora: Aqui, a gente atende pessoas carentes. O “assistido” que a gente atende ganha pouco. Na hora de calcular a pensão, a gente tem que ver quanto vai pedir. Como vocês acham que a gente poderia pedir?

Estudante: A gente não trouxe “vade”.

Professor: O que?

Estudante: O *vade mecum*. A gente não trouxe *vade mecum*.

Defensora: (sorrindo) Não tem problema. Olhe esse aqui. Pode usar esse, mas devolva pra gente poder trabalhar.

Porém, mais uma vez dentro da lógica tribunalícia, a defensora não se vê parte de um processo pedagógico. Compreende que faz uma troca: de um lado, contribui com a universidade, de outro, se beneficia da “mão-de-obra” dos estudantes e das estudantes para cumprir sua demanda de trabalho. Estas e estas, por sua vez, intermediados e intermediadas pelo professor, atuam em nome da defensoria, são um modo de realizar o propósito institucional e dar vazão às demandas que chegam para este órgão, por conseguinte, a prática substitui presentifica a defensoria pública na demanda e na forma de trabalhar. É esta a compreensão que pode ser notada ao observar que os discentes e as discentes percebem a sua ação como “dar uma mãozinha à defensoria”, isto é, apoiar, auxiliar, o trabalho de atendimento aos “carentes” prestado pelo órgão de assistência judiciária gratuita.

(...) No estágio eu tenho mais tempo, né, pra fazer, só que eu entendo a necessidade da defensoria de uma maior agilidade. Não dá pra fazer a mesma coisa do estágio.

(...) porque são muitos casos. Eu acho bom porque a gente dava uma mãozinha boa lá, a gente ajudava bastante eles. Ajudava mesmo, porque olhe, fazia geralmente em dupla... ia o quê? Umas dez pessoas, cinco duplas... fazia o que? Uma peça e uma triagem cada (estudante n.º 11, entrevista ao meu interlocutor).

A partir do modelo... a gente... o que muda principalmente no modelo é a parte fática, né? Porque geralmente a peça se encaixa bem. Uma ação de alimento, uma ação de divórcio. E geralmente o que muda mesmo é a parte fática, o direito nem tanto. É mais pra gente ver como é que funciona. (...) Avalio como uma peça simples, no geral, e que não tem muito, acho que pela demanda, não tem tanto aprofundamento e que tenta atender à população, assim, o mais rápido que der. (...) Acho que às vezes deixa a desejar. Não tanto por falha do profissional que está ali, mas por causa do volume que chega. (...) o que me chamou a atenção, porque a gente tinha um horário para estar ali e nesse horário não dava, porque era tanta gente na fila, tanta gente marcada para fazer triagem, para fazer peça, e que, mesmo com a ajuda da gente como estagiário, não dava conta. Tinha vezes que a pessoa tinha que

remarcas, tinha vezes que faltava coisa e pessoa ficava sem a devida orientação (estudante n.º 02, entrevista ao meu interlocutor).

A prática jurídica seria um apêndice da defensoria pública, dessa forma, pode também a defensora atuar baseada na perspectiva de quem “diz”, de quem “determina”. É sempre taxativa no comando do trabalho, incluindo-se o que considera pertinente quanto à forma e ao conteúdo das atividades que podem incorporar a prática jurídica. Por exemplo, em reunião para renovação de convênio, que contou com a participação de três defensoras que atuam no fórum (a defensora que promove as iniciais e tem mais contato com a prática jurídica e as demais que acompanham as ações e realizam audiências), além de avaliar o desempenho estudantil, de fazer exigências ao professor quanto o exercício de maior controle sobre os horários de chegada e saída, bem assim, de impor maior compromisso por parte dos discentes e das discentes em relação ao atendimento realizado junto à defensoria pública, este órgão, quiçá para proteger seu trabalho, informou que a prática jurídica civil II a ser ofertada no semestre seguinte, pelo menos no que concerne a atividades desenvolvidas no fórum, não poderia abranger o tema “recursos”, mesmo este sendo uma previsão curricular e um importante aprendizado técnico. A motivação era a dificuldade de inserir os estudantes e as estudantes em mais essa dinâmica de trabalho sem prejudicar as outras atividades da defensoria. De acordo com a informação transmitida pelo professor em conversa com as discentes e os discentes no dia seguinte à reunião, o órgão não conseguiria “dar conta” de mais essa responsabilidade. E, mais uma vez, a prática se apresentou submetida à dinâmica da defensoria.

Além disso, é o órgão de assistência judiciária gratuita que controla a lista de pessoas para a triagem e para retorno (caso não estejam com os documentos necessários) e intermedia exclusivamente o contato estudantil com as pessoas a serem atendidas. Este se dá somente no momento em que a funcionária da defensoria chama: “uma dupla para triagem”, “uma dupla pra fazer peça”. Mesmo quando se trata de pessoa que já esteve em atendimento e já teve a peça iniciada, o estudante ou a estudante não pode chamá-la para completar o atendimento com a elaboração da peça. Deve seguir a ordem de agendamento feita pela secretária da defensoria. Por outro lado, os próprios estudantes ou as próprias estudantes não tomam iniciativa disso. Quando incentivados a fazer, parecem indiferentes, tanto quanto ocorre ao verem a pessoa que atenderam dias antes. Sequer lembram seu nome, o caso ou pedem ao professor que os mantenha ou as mantenha em contato com a pessoa por já conhecerem sua demanda. Agem como se estivessem ali para mais uma tarefa ou só uma

tarefa que pode ser cumprida por qualquer discente. Tanto que os discentes e as discentes, quando ocorre alguma reunião antes do início das atividades do dia, nem prestam atenção, seguem conversando ou realizando outra atividade e, até mesmo, dão as costas para o professor. Eventualmente, acontece alguma conversa para tirar dúvidas sobre algum tema ou algum caso da prática, mas não há um envolvimento de todo o grupo. É mais comum que participem desse diálogo, somente a dupla que está com o caso, o professor e um ou outro ou uma ou outra colega que se interesse naquele momento pelo tema.

Os estudantes e as estudantes, quando à vontade para fazer críticas, dizem não se sentir parte do processo. Reclamam que não podem criar, não têm autonomia na elaboração das peças, não são estimulados ou estimuladas a buscar e a construir conhecimento, além de afirmarem que os modelos não são completamente suficientes aos casos e que não fariam o mesmo tipo de petição se estivessem em um escritório de advocacia ou se fosse sua a obrigação de defender alguém diretamente. Algumas vezes, demonstram uma forma de sensibilidade e compromisso, mas estes sentimentos parecem estar restritos ao cumprimento da tarefa assumida de preencher o modelo de ação judicial, sobretudo escrever melhor os fatos. Não há indícios de ser uma preocupação com a pessoa, com a sua situação concreta, talvez porque provavelmente nunca mais vão ter contato com o “assistido” ou “assistida” e não vão acompanhar o desfecho da ação judicial proposta em seu nome. No fim da manhã, aquele caso se tornar mais um número no atendimento registrado no relatório de atividades entregue ao professor.

Também se contradizem ao invocarem o mito da diferença de aprendizagem para atuar como advogado ou advogada e para fazer concurso público como justificativa para se omitirem quanto à prática. Esta estaria destinada a quem deseja seguir na carreira da advocacia. Ademais disso, durante o único dia a cada quinze que precisam estar presentes, realizam outras atividades, como estudar para a prova, elaborar pareceres em processos do colegiado de curso, trocam frequentemente mensagens por celular, permanecem desatentos ou desatentas com as pessoas e com as atividades.

É certo que, em geral, são casos triviais, de natureza individual privada que se repetem. Raramente, ocorrem situações novas que demandem um pouco mais de raciocínio e, para cumprir sua tarefa, basta recorrer aos modelos¹³⁰ de peças disponíveis nos computadores

¹³⁰ Nos computadores ou nos *pendrives* que circulam ou que “dançam” (palavra usada pela defensora) pela prática também existem listas de documentos essenciais a cada ação judicial. Porém, estes nunca são consultados porque quando se dirigem a uma sala com o “assistido” ou “assistida” para elaborar sua petição, todos os documentos já foram conferidos pela defensora. Em caso de não estarem completos, o atendimento não se conclui e se faz a marcação de retorno para a elaboração da petição.

ou em *pendrives* e adaptá-los para o caso concreto. Porém, como não são os responsáveis ou as responsáveis pela peça, também não demonstram empenho em aprimorar a parte técnica da petição. Alguns discentes e algumas discentes alegam até que, quando promovem alterações, são obrigados e obrigadas a retirar a parte anteriormente inexistente no modelo, por isso, atêm-se ao que diz a defensora sem discutir ou fazer sugestões quanto ao modo de apresentar a demanda judicialmente. Ou seja, neste trabalho de caráter mais mecânico, o atendimento ganha maior dinamicidade, mas não abre espaço para pesquisa e descoberta da parte discente. Privilegia-se um saber pragmático e, talvez por isso, não exige compromissos ético-políticos com as situações enfrentadas pelas pessoas. Neste aspecto, tende a desenvolver pouco as responsabilidades profissionais, bem assim a capacidade reflexiva dos estudantes e das estudantes sobre a relação entre o conhecimento técnico e o desempenho do trabalho jurídico profissional em favor das necessidades de grupos e pessoas oprimidas e exploradas na sociedade.

Isso fica visível, por exemplo, quando estão diante de um caso de violência doméstica em que a pessoa não deve relatar repetidas vezes e para distintas pessoas a sua situação. Apesar de ter sido pedido, após o meu alerta de evitar a revitimização da mulher, que comparecessem no dia determinado pela defensora para a elaboração da peça, os dois estudantes que estavam responsáveis pelo atendimento faltaram e não deram qualquer satisfação. O normal nesse caso seria promover a substituição imediata dos discentes para que o atendimento fosse completado. Porém, para entender que sentido tinha a prática jurídica para os estudantes e as estudantes, resolvi pedir para que os colegas e as colegas entrassem em contato com aqueles que se responsabilizaram pela elaboração da peça no retorno da mulher com novos documentos. Como resposta, um deles informou que não poderia comparecer e o outro que estava ocupado e iria demorar para chegar, mas que “dissem” à mulher que “esperasse”. Enquanto isso, nenhum dos presentes ou nenhuma das presentes demonstrou iniciativa para tentar compreender a situação ou para contribuir com o atendimento. Após as conversas que mantive na sala em que permanecem os estudantes e as estudantes enquanto esperam o chamado da defensoria, uma discente se apresentou para acompanhar o colega na atenção à mulher quando este chegou. Talvez, tenha se dado conta de que poderia se tratar de um caso grave e diferente daqueles que em geral ocorrem e/ou tenha ocorrido alguma empatia com o problema tendo em vista a sua igual condição de mulher.

Sobre uma possível explicação para o comportamento omissivo demonstrado no caso exemplificado, quiçá, devido à complexidade da situação, os estudantes e as estudantes

compreendam que não possuem preparo suficiente para lidar com o problema, portanto, seria melhor não atuar nele, também pelo tempo e pela disponibilidade que exige em meio a um comportamento frequente de evitar trabalhos que alonguem a permanência no fórum e impeçam sua saída antes da hora determinada. Outra possibilidade que cria o afastamento em relação a esse tipo de caso pode ser a necessidade de que aquelas pessoas que realizam o atendimento promovam um vínculo de responsabilidade mais próximo com a pessoa atendida, distinto de outros casos mais simples em que apenas há que se preencher o modelo existente. Em casos complexos como os de violência doméstica e familiar, os modelos podem não ser suficientes e os discentes e as discentes teriam que pesquisar um pouco mais para construir uma ação que envolvesse o debate sobre o tema e os instrumentos técnicos disponíveis, bem como mesclar medidas de proteção com medidas penais e discussões no campo cível, por exemplo, para o divórcio, a guarda de crianças e os alimentos. Por outro lado, é possível que prefiram evitar aproximação e responsabilidade com o caso por se sentirem sob ameaça do demandado.

De volta às características, embora se mantenha dentro de uma perspectiva hegemônica, por não dialogar com a ideia de “sucesso profissional”, efeito e indicador de “ascensão social” que, por sua vez, se constitui na perspectiva de mercado como “aprovação em um concurso público capaz de gerar estabilidade financeira, poder e *status*” levando em consideração os papéis admitidos no mundo jurídico para membros das distintas classes (dominantes, dominadas e as classes médias que aderem mais facilmente à perspectiva socialmente hegemônica) (CHAUI, 2003; FERNANDES, 2010), para as discentes e os discentes, a prática aparece como uma etapa curricular que precisa ser vencida como as outras, “sem transtornos”. Não pode “atrapalhar”, uma vez que a passagem pelo curso deve ser de forma “menos traumática possível”. Em confronto imediato com a “pedagogia do resultado”, sobretudo pelo fato de em grande parte do tempo os estudantes e as estudantes se manterem conversando sobre temas diversos na sala em que se reúnem à espera do chamado para “triagem” ou “petição”, por conseguinte, para cumprir sua “obrigação do dia” e seguir seu percurso, é como se a prática jurídica, metaforicamente, pudesse se confundir com uma “sala de espera” em que as estudantes e os estudantes se situam enquanto aguardam a entrega do diploma de bacharel em Direito. Na relação com a lógica do tribunal e com o desempenho de atividades sob o comando da defensoria pública, ainda que em uma condição mais favorável, é como se os discentes e as discentes incorporassem, ao menos temporariamente, atitudes e expectativas semelhantes às aquelas esboçadas pelas pessoas que esperam para verem

encaminhadas suas demandas no fórum no modo como descreve Cassiano Ricardo em seu poema “sala de espera” (1947):

(Ah, os rostos sentados/numa sala de espera./ Um “Diário Oficial” sobre a mesa./
Uma jarra com flores./ A xícara de café, que o contínuo/ vem, amável, servir aos que
esperam a audiência marcada./ Os retratos em cor, na parede./ dos homens
ilustres/que exerceram, já em remotas épocas,/ o manso ofício/ de fazer esperar com
esperança./ E uma resposta, que será sempre a mesma: só amanhã./ E os quase
eternos amanhãs daqueles rostos sempre adiados e sentados/ numa sala de espera.)
(Disponível em: <http://rai-larinha.blogspot.com.br>).

Não quero dizer com esta análise que o trabalho da defensoria pública não seja relevante para as pessoas que o procuram e no contexto de um fórum. Ter esse órgão do sistema de justiça com estrutura, número de profissionais adequados à demanda, remuneração compatível com as responsabilidades que assume, autonomia administrativo-financeira para atuar em condições de igualdade com representantes do judiciário e do ministério público, é um direito humano fundamental de qualquer pessoa, mesmo daquelas que não necessitam utilizar o “serviço” diretamente. Quando analiso a relação da prática jurídica com o órgão, apenas tento entender quais são os sentidos dados ao estágio curricular obrigatório, que fundamentos e que repercussões para o “ensino jurídico” essa ligação informa.

Segundo a leitura de André Macedo de Oliveira (2007) acerca do art. 134 da Constituição Federal de 1988 e da Lei Complementar 80/1994, a defensoria pública se integra à função jurisdicional do estado por meio da prestação de assistência no âmbito judicial e fora dele. Isto é, está ligada à condição informativa e assistencial que parece ser a praxe estabelecida e hegemônica na atividade desenvolvida no judiciário. Neste sentido, quando o NPJ, em sua atividade, se confunde com o órgão do sistema de justiça, com a sua dinâmica de atendimento voltada para as ações individuais, que se descontextualizam, perdem importância e parecem se tornar triviais nas rotinas e técnicas jurídicas e judiciárias, tende a não incorporar a negociação, a mediação, a transação, a arbitragem, bem como a defesa de direitos também em outros âmbitos como os poderes executivo e legislativo. Por outro lado, ainda falando de atividades restritas ao espaço institucional, dá impressão de que se fecha e impede que os estudantes e as estudantes tenham contato com universos procedimentais ainda aparentemente não integrados ao projeto político-pedagógico do curso de Direito, como aqueles promovidos pela autoridade policial, nas delegacias; pelos integrantes do ministério público; pela magistratura; pelas procuradorias de estados, municípios e pela advocacia geral da união/procuradoria federal; pelos serviços judiciais e extrajudiciais de auxílio à justiça, tais como cartórios de chancelas e registros diversos, cartórios em que tramitam os processos no

poder judiciário; conheçam a atividade de consultoria; o assessoramento legislativo e na elaboração de políticas públicas; e, compreendam o magistério e outras práticas de formação em Direito. Além disso, o trabalho do NPJ se mantém majoritariamente nas ações de direito de família e sucessões, por conseguinte, impede o contato com a prática de outras áreas de Direito, embora no mesmo fórum exista, por exemplo, um Juizado Especial Criminal, e, apesar das mudanças que passaram vigorar na Vara em que ocorre a prática jurídica, reduz a possibilidade de conexão com direitos ainda marginalizados nos cursos jurídicos, como os direitos da criança e do adolescente, os direitos da mulher, direitos do idoso, com as questões de raça/etnia, a questões agrárias, de sexualidade, entre outras, seja no âmbito judicial, do executivo e/ou do legislativo, por meio de ações individuais com impactos coletivos e das ações coletivas propriamente ditas.

Relembrando as falas de professores e professoras, tenho a impressão de que a relação nesses termos com a defensoria pública é reflexo do modo como se dá o compromisso e a dedicação docente quanto ao “ensino”. Pensar uma prática jurídica baseada na perspectiva pedagógica não poderia ser uma prioridade porque exigiria atuação efetiva e esforço conjunto dos professores, professoras e do curso de Direito para constituir um estágio curricular com capacidade para produzir conhecimentos, estimular a criatividade, a reflexão teórica, permitir a análise dos instrumentos jurídicos disponíveis, compreender seus limites, conseguir criar pontes entre as informações transmitidas em sala, os anseios sociais e as responsabilidades públicas de uma universidade.

Esse empenho talvez possa ser reduzido quando se relaciona prática jurídica à prática forense e, por se tratar de um trabalho ainda não profissional, compreende-se esta ação como treinamento estudantil que se faz por meio do auxílio gratuito aos “carentes” integrado ao fazer da defensoria pública. Embora esta, em tese, não esteja comprometida com essa ótica, no departamento de Direito, diante do que ocorre efetivamente na prática jurídica, parece naturalizar-se a entrega das atividades de estágio para a coordenação de fato da defensoria, bem como para que esta a inclua em sua dinâmica e em seus propósitos institucionais de, devido à demanda, atender o máximo de pessoas em um mínimo de tempo com vistas a encaminhar ao judiciário a solução dos problemas jurídicos que enfrentam. Com isso, também parece ser possível dar uma satisfação à sociedade, isto é, indicar que a universidade tem uma preocupação e cumpre suas responsabilidades sociais, enquanto apresenta uma justificativa aos estudantes e às estudantes quanto à existência de meios para a

realização da prática jurídica, podendo mesmo afirmar que se trata de uma formação mínima, uma base sobre a qual podem desenvolver suas habilidades profissionais posteriormente.

Esta compreensão se torna mais plausível ao observar que, segundo o meu interlocutor que atua como membro discente de órgãos colegiados no curso, já havia um tempo em que o convênio com a defensoria pública tinha sido firmado e as atividades de estágio curricular no fórum não eram implantadas por falta de um coordenador ou coordenadora do NPJ. Quando um professor, após se propor a exercer essa coordenação, viajou a uma universidade pública próxima para conhecer seu Núcleo de Prática Jurídica e indicou mudanças para dinamizar o estágio, este foi cortado como se houvesse uma tentativa de evitar as atividades autônomas em relação à defensoria, da mesma forma que o NPJ deixasse de ser um apêndice do fórum.

5.3 A falta de autonomia, o assistencialismo e a impossibilidade de criação de compromissos éticos

No contexto de dependência da prática jurídica em relação à defensoria pública e à política de justiça destinada à população empobrecida, poderia afirmar que se criam redes de reificação em meio a que, não apenas os “carentes”, mas estudantes, professoras e professores são inseridas e inseridos, ao mesmo tempo, perdem a condição de sujeitos, bem assim a capacidade de refletir e realizar outras formas de ensino-aprendizagem práticas no curso de Direito. Tornam-se objetos ao ficarem dependentes de um fazer que se repete como supostamente natural, verdadeiro, incontestável, porque se coloca e é visto igualmente como representação do real, do “mundo jurídico propriamente dito”, situado no fórum, lugar exclusivo de realização do Direito.

A formação e, mais especificamente, a prática jurídica sucumbem a uma praxe que as limita e as impõe uma “pedagogia da reprodução”. Portanto, nem trabalham para a autonomia dos estudantes nem assumem como princípio a construção de autonomia com grupos socialmente oprimidos e explorados, uma vez que não contribuem para a compreensão crítica da realidade, o reconhecimento de si mesmos e de si mesmas como sujeitos de suas próprias existências, dotados e dotadas de potência transformadora e da capacidade de produzir alternativas e escolhas frente à realidade lida. E, mais ainda no caso das

comunidades, para que possam tomar sua história em suas próprias mãos, ao mesmo tempo eliminar mecanismos que sustentam as relações econômicas, políticas, culturais e sociais de subordinação, bem como a dependência e a negação de direitos.

Em diálogos produzidos no cotidiano da prática jurídica, a falta de poder de decisão e de liberdade para atuar, para criar, é informada comumente pelos estudantes e pelas estudantes como uma das razões para o desestímulo em relação ao estágio, apesar de reconhecerem como importante para a aprendizagem o contato com o “povo” (palavra que, às vezes, usam quando se referem aos “assistidos” e às “assistidas”):

Tudo depende de uma pessoa. Quem faz a triagem é a defensora. Se rolar a peça, você faz. Você não pode atender diretamente e pensar na peça... parece que a gente não tem capacidade de fazer. No estágio [extracurricular], eu consigo me virar pra fazer a peça. A lógica é se vire! Estude! A gente busca jurisprudência..., mas aqui o computador nem tem internet (Estudante A).

O contato com o povo é muito interessante porque o Direito é muito distante da realidade. Tem muita gente, mas não tem defensor. Aqui, a gente só faz com a defensoria (Estudante D).

Aqui, você não tem autonomia (Estudante F).

Pobre sofre. Você chega aqui, tem uma peça de uma página. Quer ajudar e acaba prejudicando. Peça de uma página? Nenhuma doutrinzinha? Às vezes, pego modelo que só tem um artigo (Estudante G).

Quando tentei inventar, a defensora mudou e mandou eu tirar tudo. Você não tem liberdade (Estudante A).

As coisas aqui são muito óbvias. Não tem muita divergência. Nosso papel é complementar. Muita coisa já está feita. Nas peças, é só mudar a parte fática (Estudante C).

Ao perceberem como evidente a falta de autonomia na tentativa de compreender a sua relação com a prática jurídica, de alguma forma, os discentes e as discentes parecem se dar conta de que se integram a esse contato com o poder judiciário e com a defensoria, sobretudo quanto a esta, na condição de alguém que age em nome de outro por meio de tarefas mecânicas. Isto é, sua atuação não se dá como quem participa autonomamente de um processo de ensino-aprendizagem que teria na prática jurídica o seu lugar de promoção. Integram-se à atividade do fórum como o trabalho manual, a “mão-de-obra”, da defensoria.

(...) Essa questão do tempo é crucial, porque eu vejo que o ideal seria nós estarmos aqui duas vezes por semana para acompanhar, ver o retorno daquele mesmo cliente que você veio atender, qual é a demanda dele agora... porque, às vezes, você atender só uma vez, você tem conhecimento do problema pontual da pessoa, mas o que aconteceu depois, o desdobramento daquilo, você não tem noção nenhuma. Não lhe é veiculado. Você não tem conhecimento daquilo mais. E, acaba você meio que se

perdendo ou ficando só especializado em uma coisa. Você não sabe o que é que aconteceu depois em relação ao caso dela, como foi a audiência dela... a gente não vai à audiência. (...) **você fica como mero espectador, você vê a coisa pronta, tá? É a mesma coisa que você ver uma pessoa ensinando a dirigir um carro pela televisão.** Você sabe como é o procedimento, você vê, mas você não está fazendo aquilo. É a mesma coisa. Não adianta você chegar, botar um cliente na sua frente e você inquirir. Você entendeu o que ela fez, mas mande você fazer... é diferente. **Você tem que desenvolver.** Criar uma linha de perguntas que sejam consecutórias de uma linha de raciocínio que gera uma linha de, que faça com que a história caminhe. Então, assim, nós não tivemos isso (estudante n.º 08, entrevista ao meu interlocutor).

(...) **é como se você não tivesse liberdade para escrever. Você não tem liberdade para escrever. Você não tem liberdade para pensar.** Ali te mostram como se faz tecnicamente. Certo. Se for para introduzir um aluno que não tem experiência nenhuma, está válido. Agora, para dar liberdade de pensamento para o estudante de direito que quer pensar, que quer produzir, ter liberdade de pensamento... não, não... nesse momento da disciplina I, prática jurídica civil I, não, não, não visualizei. Mas, talvez, eu esteja sendo exigente demais com isso, né? Até porque a disciplina é prática jurídica civil I. Para alunos que não têm experiência, que têm uma idade de 19, 20, 22 anos e não tiveram experiência com nenhuma peça, é legal que vejam um modelo. Agora o negócio é que com o tempo... há um detalhe: que não é um dia só; são vários dias. **Então, talvez, você pudesse ter uma liberdade maior para o aluno poder escrever** (estudante n.º 10, entrevista ao meu interlocutor).

É o que também fica visível no seguinte diálogo iniciado ao observar que os estudantes e as estudantes se mostravam impacientes, não se dispunham a atividades e pareciam apenas cumprir a obrigação de se fazerem presentes:

Eu: Vocês não gostam daqui?

Estudante 1: Hoje, eu não tô a fim...

Eu: Mas, você gosta daqui?

Estudante 1: Quantas pessoas que você conhece que querem ser defensores públicos? O problema é com a defensoria.

Estudante 2: Acho que não me motiva. O problema aqui é a forma como está estruturado o estágio. É tudo superficial. A gente não pode atuar no caso... entender melhor. Tudo é mecânico. Tudo tem modelo.

Quando tento construir uma análise que ao mesmo tempo leve em consideração as falas e os comportamentos estudantis no fórum, percebo que a falta de autonomia como principal elemento de significação anunciada pelos estudantes e pelas estudantes à sua relação com a prática não me parece suficiente para entender as complexidades do estágio na perspectiva discente conectada aos sentidos que a prática mesma permite delinear na convivência com o seu cotidiano. Isso se dá, principalmente, porque em determinados momentos, quando podem atuar em uma situação diferente daquelas que se repetem no estágio curricular, como em um caso de violência doméstica ocorrido no mesmo dia em que se deu o diálogo acima, há uma omissão generalizada. Também não manifestam interesse quando veem que a pessoa que atenderam e ficou de retornar para completar o atendimento já

se encontra no fórum. Sequer cumprimentam, sabem o nome ou dão alguma satisfação sobre o atendimento.

Não quero dizer com esse fato que a falta de autonomia não seja um fator a ser considerado ou mesmo uma condicionante para o modo de atuação estudantil no decorrer do estágio curricular. É possível que a reivindicação por liberdade de agir seja uma fala retórica, mas também que a liberdade que os discentes e as discentes buscam não demande necessariamente a atuação em casos mais complexos, que precise de pesquisa e conhecimentos fora do trivial. Pelo menos, na prática jurídica, essa autonomia pode ser apenas para criar em casos mais comuns, para poder construir diretamente o atendimento e as ações judiciais e, quem sabe, como nas falas acima, ter uma relação parecida com aquela que se estabelece entre advogado ou advogada e “cliente”, em que eles e elas se sintam defendendo um direito e, mesmo, “ajudando” alguém¹³¹. Por último, pode ser que a falta de autonomia e a compreensão de que apenas cumprem tarefas mecânicas impeçam a constituição de responsabilidades (decorrência da atuação autônoma) e provoquem indiferença quanto ao que se passa no cotidiano do fórum, uma vez que os estudantes e as estudantes não se percebem como parte daquilo que se realiza naquele local, por conseguinte, no âmbito da prática jurídica.

Digo isso também motivado por outro diálogo que presencio entre três estudantes sobre estágio extracurricular:

Estudante 1: Você quer entrar no ministério público? Você ganha bem no escritório. Fique lá!

Estudante 2: É... já bati minhas metas no escritório.

Estudante 3: No MP, vai bater em uma semana. Não tem nada pra fazer lá.

Estudante 1: Quero mudar de promotoria. Estou no “meio ambiente e terceiro setor”. Quero fazer uma permuta com a promotoria criminal pra aprender mais.

Estudante 3: Gosto mais do estágio aqui do que no MP. Aqui, tem o contato com o público. Lá, têm vários problemas. Sessenta por cento é concurseiro. Os caras não querem fazer nada. Não têm relação com o que o fazem. Eu penso que o MP tem que ser amigo do povo e não de quem viola o direito do povo. Eu diria que cinquenta por cento no MP só faz intriga palaciana. Não tem aquele compromisso mesmo e só pega os pobres. Na hora de atuar contra quem tem poder, é só chamando pra conversar. É uma cordialidade excessiva, doutor pra lá, doutor pra cá... uma cordialidade absurda em relação a outros poderes...

Estudante 1: Como nós do patrimônio público somos diferentes, a gente é um pouco criticado. Olham pra gente assim... (fazendo fisionomia de desconfiança) Mas, nós já produzimos muito esse ano. O problema no MP são os concurseiros profissionais. Eles passam no concurso e não querem fazer nada. O promotor com quem trabalho é diferente. Ele trabalha mesmo... é sensível, é cordial e faz o que tem que fazer.

¹³¹ Ao falarem idealmente da prática jurídica, de como poderia ser, é comum partirem da noção de “ajuda” mesclada à relação de responsabilidades construída entre advogado/cliente e advogada/cliente.

Se nessa conversa há uma demonstração de pragmatismo quanto a fazer aquilo que mais interessa, também há no uso do pronome “nós” indícios de que os estudantes ou as estudantes precisam se sentir parte do que fazem, querem estabelecer algum vínculo com o seu estágio e com o resultado dele. Nesse aspecto, poderia afirmar que oscilam entre o que interessa aprender dentro de sua perspectiva profissional, hegemonicamente aliada à “filosofia do concurso público” (por isso, talvez, a mudança de estágio sem se fixar em uma forma exclusiva de prática profissional dentro do Direito, bem assim, sem criar vínculos com o que fazem, com os resultados e a responsabilidade de seu fazer – o que também pode revelar a necessidade de aprender as diversas profissões jurídicas para poder ter mais elementos para escolha futura de uma carreira a seguir), e, ao revés, assumindo para si, na complexidade do que aprendem, um fazer que está intimamente relacionado a responsabilidades públicas e sensibilidades sociais, podendo atuar de forma eticamente preocupada com a solução de problemas enfrentados pela sociedade.

Da mesma forma pode ser que ocorra em relação à prática jurídica. A falta de autonomia pode estar impedindo que os estudantes e as estudantes se compreendam como parte do que fazem, bem assim que percebam sua contribuição para o processo de aprendizagem e para a assunção de responsabilidades públicas diretas quanto às pessoas que buscam atendimento no fórum. Contudo, não é possível negar que, além da falta de autonomia, é comum a compreensão de que a prática está mais adequada a quem deseja advogar ou atuar na defensoria pública e mesmo que se constitui como um “fardo” e “uma perda de tempo”.

(...) eu acho que a matéria de prática jurídica tinha tudo para ser uma matéria mais interessante do que é, porque eu acho que acaba se tornando uma matéria, assim, meio chata... porque também, depois, a gente tem uns relatórios de assistir audiências. E não necessariamente essas audiências... eu entendo que assista, mas não necessariamente são tão interessantes assim, eu acho (estudante n.º 03, entrevista do meu interlocutor).

Prevalece, segundo a visão sintetizada na fala acima, não o aprendizado, talvez, por ser irrelevante, mas a ideia de que a prática jurídica é um requisito que precisa ser cumprido, uma etapa a ser curricularmente vencida sem transtornos ou de forma “menos traumática”. Ou seja, de uma maneira que pese menos, crie o mínimo de impedimentos para o

estudo de disciplinas que, de fato, importam e, no caso de alguns e algumas, que seja menos prejudicial à preparação para concursos públicos¹³².

A expressão “menos traumática” aqui reproduzida foi utilizada em conversa que presenciei na sala em que ficam reunidos os estudantes e as estudantes enquanto esperam o chamado da defensoria pública ou a indicação do professor para o atendimento. Nesta ocasião, estudantes indicavam entre si modos de como burlar a exigência de cumprimento de trezentas horas-complementares obrigatórias e as audiências da prática. Entre os métodos compartilhados, juntar-se a professores que supostamente desenvolvem projetos de iniciação científica, oferecem bolsas, mas não exigem a presença estudantil em reuniões, não elaboram um cronograma de trabalho e não distribuem responsabilidades; e, realizar cursos de inglês e informática. Quanto à prática especificamente, havia quem desse conselhos quanto ao modo mais fácil de cumprir o número de audiências exigidas e quem dissesse até conhecer magistrado que podia assinar a declaração de comparecimento sem a necessidade de efetivamente estar presente.

Eis o diálogo:

Estudante 1: Eu passei na seleção de estágio do Tribunal Regional do Trabalho, mas não quis porque era longe... eu que não iria pr'aquela fim de mundo. Estou querendo tirar o que dá trabalho... já estou até pensando em como dá um jeito nessas trezentas horas complementares. Eu não tenho hora de nada. Só tenho congresso.

Estudante 2: Faça aula de informática!

Estudante 1: Não! Não quero ficar *expert* em informática. Tô fora!

Estudante 2: Faça um projeto. Não tem nenhum professor com um projetinho, não?

Estudante 1: Estou num projeto com (nome do professor). Eu nem vou lá e fica tudo certo... foi uma coisa engraçada isso. No dia que teria uma reunião com (nome do professor) sobre o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), eu iria fazer a comemoração de dois anos de namoro. Fiz uma carta dizendo umas coisas... Quando cheguei em casa, tinha um *e-mail* da COPES (Coordenação de Pesquisa da universidade): “você está cadastrada em uma bolsa”. Depois, recebi um comunicado da monitora dele dizendo de uma reunião. Eu disse: “amiga, não vou não. Depois, falo com ele.” E ficou assim. Não sei como está.

Estudante 3: Tem que completar as trezentas. Projeto de pesquisa são cento e vinte horas... Se você ficar o ano todo, são cento e vinte.

Estudante 1: Então, vou ficar o ano todo. Tem o estágio, mais cento e vinte. Ainda faltam sessenta.

Estudante 3: Tem curso de língua?

Estudante 1: Feito na (nome da universidade), não.

Estudante 4: Eu fiz LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)

Estudante 1: É bom? Como é a prova?

Estudante 4: É bom.

Estudante 1: Eu queria fazer medicina legal, mas é no HU (hospital universitário). Longe como o quê. Vou pegar LIBRAS.

¹³² Os concursos de nível médio aparecem como parte da preparação para concursos de nível superior. É um treinamento para responder a questões e uma testagem de conhecimentos conforme o formato e as exigências dos concursos.

Sobre as audiências da prática jurídica civil:

Estudante 1: Vocês já assistiram às audiências?

Estudante 4: Eu consegui algumas. Mas, ainda estou faltando...

Estudante 1: Pior é que só pode instrução e julgamento. Às vezes, eu chego na audiência crente que vai ter testemunhas, faz acordo. Que ódio!

Estudante 2: Isso é uma (palavrão)! Mas, o melhor é ficar no fórum uma manhã e ir procurando algumas. Se der sorte, na mesma Vara, dá pra fazer todas.

Estudante 1: Acho que vou pedir a doutor (nome do juiz). Ele é um amor. Aí, eu nem preciso comparecer... ou, então, eu podia ir (nome da cidade do interior)... eu digo: “professor, eu sou do interior...”. Falo com o juiz, ele assina e nem vou.

Estudante 3: Eu vou é aqui mesmo [no fórum da universidade]. Numa horinha que estiver sem movimento, vou lá na sala de audiência, falo com a juíza e assisto aqui mesmo.

Esse é um exemplo de como os estudantes e as estudantes hegemonicamente concebem sua formação. Diante de tais conteúdos, eu diria, é uma visão pragmática que percebe o curso como uma transposição de etapas. E, para isso, é preciso observar e satisfazer algumas condições de forma mais eficiente e rápida para não comprometer o êxito na passagem de uma etapa para outra. Em alguns casos, auxilia ou abrevia a superação de cada “fase”¹³³ do curso, como é o que parece ocorrer com o cumprimento das horas complementares¹³⁴.

Essa compreensão pragmática de curso que dá a impressão de influenciar na maneira como os discentes e as discentes se dedicam à prática, pode ser percebida em algumas falas, mas também nas atitudes: atrasos na chegada; saídas antes do horário; as perguntas sempre frequentes ao professor, mesmo sendo necessário comparecer apenas seis manhãs durante todo o semestre, sobre sua quantidade de faltas que possuem e as possíveis, sobre nota e como esta será majorada em relação às faltas; a relutância em formar duplas para o atendimento; a omissão em buscar algo para fazer e a indicação frequente de indisponibilidade para atender e preencher os modelos de petição; o preenchimento de relatório de atividades no meio da manhã; a tensão sempre frequente para que o professor reduza a quantidade de audiências para assistir, bem assim o número de dias para

¹³³ Coloco a palavra frase entre aspas porque não percebem o curso com uma experiência continuada de aprendizagem, mas como uma sucessão de etapas, quase sempre, desconectadas umas das outras, como desconectadas parecem estar as disciplinas entre si. Algumas até se mostram contraditórias em relação ao perfil geral do curso e, a depender do professor ou professora, podem se aproximar mais ou se distanciar da hegemonia posta. É o caso de certas disciplinas propedêuticas e algumas dispostas no decorrer do curso com poder mais reflexivo.

¹³⁴ Estas permitem aumentar o índice de regularidade (IR), que, por sua vez, garantem a escolha do horário das disciplinas de acordo com os professores ou professoras, seja porque são considerados ou consideradas menos ou mais exigentes seja porque estão mais ou menos voltados ou voltadas para o concurso público, e, com isso, direcionar o curso de acordo com a perspectiva e o interesse do estudante ou da estudante.

comparecimento à prática; o uso do tempo do estágio para estudar para outras disciplinas, elaborar parecer como membro discente em processos do colegiado de curso¹³⁵, realizar outras atividades diversas, como as audiências exigidas pela própria disciplina ou simplesmente conversar por trocas de mensagens de celular e oralmente durante o horário reservado à prática jurídica.

De alguma maneira, parece haver um jogo por parte dos estudantes e das estudantes para determinar as condições de cumprimento da disciplina de acordo com os interesses e a forma que possuem de enxergar a prática jurídica. Aparentemente, se, de um lado, não se sentem autônomos ou autônomas, não têm estímulo a criar, a pensar sobre os casos reais, a aprender com o atendimento direto, a estabelecer compromissos com as pessoas que atendem e, de outro, possuem ou vão construindo uma visão pragmática de curso, os discentes e as discentes produzem uma “quebra de braço”, às vezes, sutil, às vezes, direta, para tornar o cumprimento da prática jurídica mais e mais fácil, sem transtornos, sem tantos percalços e ainda obter em contrapartida uma boa nota.

É o que deixam transparecer, além dos comportamentos, diálogos e discussões mantidas entre professor e estudantes no decorrer das atividades de prática. A primeira conversa a seguir se estabelece com três entre quatro estudantes que chegavam à sala após um mês de ausência para o cumprimento das tarefas da disciplina. Em seguida à discussão sobre a quantidade de faltas e sobre o número de audiências a assistir, manifestam-se professor e estudantes:

Professor: Tem cinco peças pra fazer... triagem, eu posso dispensar, mas peça não.
Estudante 5: Só cinco... dá pra liberar, né?
Professor: Vamos ver!
Estudante 5: Está esperando chegar mais gente? [sobre o porquê de não começar o atendimento]
Professor: Estou esperando chegarem as pessoas para serem atendidas porque hoje vocês querem sair mais cedo. Tem muita gente querendo sair mais cedo.
Estudante 6: Como é essa nova defensora?
Professor: Quem faz a triagem é a defensora. A gente acompanha e assiste.
Estudante 6: Eu só fiz uma triagem.
Professor: Em estágio dois, me avisem o que estão fazendo. Ele me disse agora [fim do semestre] que só fez uma triagem.
Chegam mais dois estudantes atrasados: Veio mais gente hoje do que o grupo...
Secretária da defensoria: Professor, tem uma peça.
Professor: Deixe ele ir porque quer sair mais cedo. Quem é sua dupla?
Estudante que mais cedo discutia com o professor sobre a quantidade de dias: Eu vou!
Risos generalizados na sala

¹³⁵ Quando pergunto ao estudante por que está fazendo parecer no processo do colegiado no momento da prática, ele afirma que faz estágio em um escritório de advocacia e no tempo em que está em casa precisa estudar, não pode dedicar o tempo destinado ao estudo para fazer aquilo tipo de atividade.

Estudante 7 (que estuda processo penal): Só tem fura-olho nesse negócio! (Todos riram novamente).

Em um dia em que os estudantes e as estudantes relutavam em formar duplas para o atendimento:

Professor: Se vocês não querem decidir, eu decido. Eu quero ser democrático. Vocês não querem... (risos dos estudantes e das estudantes)

Estudante: Professor, estou aqui organizando meu relatório de audiências. Uma é remarcação... mas, conta, né, professor? É audiência...

Professor: (após um tempo calado) Doutora, vai demorar?

Estudante: Não.

Professor: Porque, ontem, a defensora chamou pra reclamar por causa da demora no atendimento dos “assistidos”. Ela falou que vocês estão chegando tarde, saindo cedo, deixando os “assistidos” sem atender. Vocês deixam tudo aí e vão embora. Em parte, ela tem razão (demonstra irritação). Se lembre que não é só o aprendizado de vocês. Tem a função social, que é o atendimento dos “assistidos”, pessoas pobres, carentes, daqui.

Professor: De que grupo você faz parte? [para um estudante que chega atrasado]

Estudante: Não sei. Faz um mês que eu não venho. Estou repondo.

Em algumas ocasiões, a tensão para determinar as condições de cumprimento da prática jurídica aumentam. Chegam a ocorrer falas e atitudes desrespeitosas no embate direto com o professor, além de tentativas de organizar os colegas e as colegas para fortalecer o enfrentamento pela redução da quantidade de manhãs a permanecer no fórum:

Estudante: Professor, o senhor disse que eram cinco dias. Tenho certeza.

Professor: Não. Eu sempre falei que eram seis dias. Tenho certeza. Porque eram sete dias e eu já tirei um dia porque vocês ficaram chorando. Se quiser repor, só tem mais a quinta. Já vai acabar.

Estudante: Como vou faltar ao estágio dois dias seguidos? O senhor vai baixar a nota? Já faltei três dias pra assistir audiências.

Professor: Vocês só vieram cinco dias.

Estudante: O senhor disse que não teria problema.

Professor: Não, não, não... Eu disse que poderia vir qualquer dia.

Estudante: Então, vamos esperar os outros chegarem pra confirmar.

Professor: Não. Eram sete dias. Já diminuí um; ficaram seis. Seu grupo foi o que mais perdeu por causa da greve. Eu disse que vocês poderiam compensar qualquer dia.

O professor sai e segue a conversa entre estudantes:

Estudante 1: Eu falei várias vezes: professor, cinco dias não vai baixar a nota, não? Ele dizia: “não, não tem problema”. Agora, vem com essa. Já faltei três dias pra assistir porcaria de audiência.

Estudante 2: Ele é assim. O meu grupo era pra vir o último dia (data), mas, aí, ele disse que era pra vir. Eu disse: professor, era o último dia. Ele disse: “não... tem que vir”.

O professor retorna com aparência de preocupado:

Professor: [calmamente] Como é seu nome? [a estudante diz o nome] Não se preocupe não. Você não vai ficar prejudicada. Olhe aqui, olhe! Posso até ter dito algo, mas veja aqui que seus colegas que viriam no dia (data) já vieram outros dias.
Estudante: Então, foi um mal-entendido! [de forma ríspida]
Professor: Foi mesmo [fala mais alto]! A prova é essa aqui. Sete pessoas vieram. Eu avisei... tenho certeza que eu disse. Se houve algum problema sério, me avise que a gente resolve. Você não vai ficar prejudicada por isso.
Estudante: Mas, eu vou faltar duas vezes na semana?
Professor: Pode botar a culpa em mim. Diga que foi o professor que resolveu mudar alguma coisa.

Quando a discussão aparentemente já estava encerrada, dois estudantes comunicam ao professor que irão sair antes do horário previsto:

Estudante 3: Vou sair mais cedo.
Estudante 4: Eu também!
Professor: Que horas?
Estudante 3: Às onze horas.
Estudante 4: Naquele dia, eu saí às dez e meia.
Professor: Veja bem, o horário é de oito às doze. Você se matriculou sabendo. Ontem, teve uma reunião com as três defensoras, o chefe do departamento, a corregedora, e me chamaram atenção porque eu libero antes. Disseram na frente do chefe do departamento: “professor, o senhor é muito sensível, libera antes tendo gente pra atender. A professora (nome da professora) não libera”. Hoje, não vou liberar. Se tiver gente pra atender, não vou liberar.

Passa um tempo, a estudante retoma o debate sobre a quantidade de dias, agora, tentando obter apoio de colegas que chegaram com atraso:

Professor: Eu já tinha resolvido isso. Posso até ter dito da necessidade de antecipar o dia (data) em qualquer dia no fim do expediente e as pessoas já tinham saído. [em tom brando] Vai ver você não escutou.
Estudante: Ai... essa prática... um saco [em tom raivoso]!
Estudante 5: Hoje, tem muita gente (constatação de que a quantidade de estudantes permitiria sair antes do horário previsto)!
Professor: Estágio dois vai ser a mesma coisa. Porque, na reunião, as defensoras disseram que não podem acompanhar recurso. Vou dar na sala de aula. Vou conversar com o tribunal pra vocês poderem assistir às audiências, saber quantos alunos podem. É que encontrei o desembargador (nome) na rua, já conversei, mas vou marcar uma reunião mesmo. Eu vou voltar a frequentar as audiências do tribunal porque já estou há dez anos sem advogar.

É importante afirmar que o fato de muitas estudantes e muitos estudantes agirem dessa maneira não significa que não realizam os afazeres exigidos na prática jurídica. Decerto, pode existir quem entenda que o estágio exige concentração e tempo destinado exclusivamente para as atividades de atendimento ao público, além de compromisso para evitar as faltas. Porém, em todo o período que permaneci em convivência com os estudantes da prática, cerca de dois meses, percebi apenas uma vez uma dupla de estudantes afirmar que

“estava à disposição para o que fosse preciso”. Os demais estudantes e as demais estudantes, com frequência se mostravam mais preocupados e mais preocupadas em criar mecanismos para deixar de realizar as atividades.

É provável que este comportamento tenha a ver com dois elementos mais imediatos. O primeiro deles é a falta mecanismos de distribuição e inspiração de responsabilidades. O segundo é a certeza de que, para aprovação na disciplina, basta cumprir os requisitos de assistir às audiências, comparecer seis dias ao fórum e entregar o “relatório do dia” com uma triagem e uma peça, que a nota máxima é atribuída. Não há correção dos trabalhos, indicação de possíveis erros, cobranças para que corrijam supostas deficiências na elaboração das peças. É o que afirma um estudante ao relacionar a prática com a desnecessidade de empenhar esforços para o seu cumprimento: “pra que se matar se só fazendo aquele negocinho você já passa? Aqui não tem muito o que fazer. Não tem que ficar inventado. Você vem, faz o que tem que fazer (já tem os modelos ali) e vai embora. Não tem o que pensar.” Além disso, a falta de mecanismos de distribuição de responsabilidades e a necessidade de realizar apenas os requisitos formais da prática é que o igualmente pode ser visto no seguinte diálogo promovido entre estudante e professor na sala em que permanecem até o chamado da defensoria pública para triagem ou petição:

Estudante: Professor, quantas faltas pode ter?

Professor: Nenhuma. Vocês já tinham que vir sete dias, tirei um dia...

Estudante: E como vai ser a nota?

Professor: Não se preocupe. Eu não vou reprovar você não. Agora, eu não posso dar a mesma nota que os outros. Já tem os critérios aí. Vou olhar o que faço. Mas, não vou reprovar ninguém.

A impressão de que devem apenas cumprir o necessário à aprovação na disciplina também aparece ao observar o modo como reagem quando se sentem obrigados ou obrigadas a compensar a ausência de colegas. Fica patente a insatisfação. Por exemplo, em um dia em que o professor coordenador precisou se ausentar da prática antes do horário para resolver problemas pessoais¹³⁶, permaneceram três estudantes (de um grupo teoricamente de quinze) na sala em que esperam o chamado da defensoria para atividades. Duas estudantes, já incomodadas por estarem à disposição para o atendimento e, além disso, terem que realizar atividades a mais por causa da ausência de colegas, afirmam:

¹³⁶ Importante frisar que o professor coordenador está sempre presente, chega mais cedo, deixa o local depois do horário previsto para as atividades e esta sempre disponível para os estudantes e para as estudantes.

Estudante A: Se sair todo mundo, não vai ter gente e não vamos poder sair mais cedo.

[Depois que a funcionária da defensoria chama para uma triagem]

Estudante B: Vá lá!

Estudante A: Por que vocês acham que estou aqui? É só pra não deixar só. Não gosto de ficar aqui [no sentido de que não gosta da prática].

Estudante C: Só porque o professor foi embora, todo mundo quer fugir...

Estas e outras falas permitem ainda perceber que, na tentativa de construir uma prática que seja “vantajosa” ou “menos traumática”, erige-se entre os estudantes e as estudantes uma forma de controle que atua como uma vigilância permissiva. Ou seja, é uma observação que não tem como objetivo evitar o comportamento desidioso, mas, ao contrário, além de ser, em certa medida, condescendente, tem como intenção tomá-lo como parâmetro para realizar os próprios atos, bem assim justificar individualmente o dispêndio de pouca energia no desempenho das atividades de prática jurídica. De forma direta ou mais sutilmente, com brincadeiras ou ironias, esse controle aparece como um modo de exigir colaboração para que cada pessoa, fazendo pouco, deixe de fazer mais. Se é necessário, pelo menos, cumprir o mínimo, que cada um ou cada uma faça para evitar que os colegas e as colegas tenham que absorver aquela tarefa que, mesmo sendo mecânica, poderia ser evitada, não pela sobrecarga de trabalho ou para que se dê a distribuição equitativa dos afazeres, talvez, isso exista de alguma maneira, porém, o que parece se evidenciar como objetivo é que cada pessoa consiga cumprir os requisitos da disciplina sem tanto esforço.

Estudante 8: Ei, não é pra estudar aqui. É horário de estágio (risos).

Estudante 7: É um saco, você lê e não rende...

Estudante 9: Eu acho massa!

Estudante 8: Você estuda por qual livro?

Estudante 7: Eu tenho dois livros. Eu estudo por (nome do autor), mas ele é prolixo.

Estudante 10: Eu quero comprar. Eu trabalho na promotoria criminal. Preciso conhecer.

Estudante 8: Eu quero comprar o de (nome do autor). Dizem que é melhor pra concurso.

Estudante 7: Ele é bem sistemático, bem organizadozinho.

Estudante 8: (nome do autor) gosta de uma discussão.

Estudante 10: (nome de colega) mandou uma mensagem pra (nome do autor) e ele mandou um cupom de cinquenta por cento de desconto.

Mais tarde, chega outro estudante à sala: Você acha isso certo, processo penal? Você está fazendo estágio? Professor... [como quem chama para delatar o colega – risos].

Estudante 10: Eu acho isso errado também.

Estudante 11: E esse aqui é bom?

Estudante 12: Esse é ralo!

Estudante 7: Isso é resumo.

Estudante 10: Cuidado! Tem um monte de páginas que é resumo.

Estudante 11: (nome do autor) é muito. Não tô com tempo. Tô quase dando uma de (nome de colega), lendo só sinopse.

Estudante 7: (nome de colega) lê só sinopse.

Estudante 8: Eu queria sair mais cedo. Será que ele deixa?

Estudante 7: Se ele estiver mais feliz, ele deixa tudo. Hoje, ele está estressado por causa da reunião. Ele ainda nem disse quanto vai descontar pela falta.
Estudante 11: Deixe eu fazer uma triagem. É muito mais fácil. Eu quero o que é fácil.
Estudante 7: Chega tarde e ainda não quer fazer nada.
Estudante 11 – sorri, pisca o olho e diz: Não sou você que fica aí estudando. Vou fazer agora... (risos).
Estudante 7: Ah, eu já fiz peça e triagem... estou estudando porque vou ter prova. Mas, cheguei cedo... não cheguei nove horas (risos).
Professor: Vocês estão colocando os nomes nas peças?
Estudante 8: A gente não colocou não. A gente não cria nada. Só altera o modelo. Não vou colocar se eu não crio.
Professor: Mas é por causa do MEC...
Estudante 8: Tá, da próxima, eu coloco...
Estudante 7: Olhe, o curso vai fechar por causa de (nome de colega) (risos).
Estudante 8: Professor, o senhor vai liberar? Preciso sair mais cedo...
Estudante 7: O professor é gente boa, mas o pessoal quer abusar... (risos).
Professor: Não. Não vou liberar ninguém hoje.
Estudante 11: Mas, eles moram em (nome de município do interior)!
Professor: Se vocês pretendem fazer estágio dois, vocês vão ficar aqui das oito ao meio-dia.

Parece evidente a necessidade de se esquivar ou tornar a prática jurídica o mais leve possível, também transformando o ambiente em um lugar de conversas sobre o curso e outros temas que acaso surjam. Por esta razão, os estudantes e as estudantes vivem a prática de forma diferente do discurso empregado pelo professor coordenador e de sua própria forma de falar do estágio curricular invocando a “beleza do trabalho desenvolvido”, seus “aspectos sociais”, a “oportunidade de aprender ajudando uma comunidade carente dos bairros pobres próximos à universidade” e significando a prática jurídica como um meio favorável ao contato com a realidade e ao desenvolvimento de responsabilidade social.

É possível que, da parte docente, essa ideia indique uma tentativa de convencer os discentes e as discentes desse caráter assistencial e estimular sua participação enquanto que, da parte de estudantes, pode transparecer que reproduzem essa forma de expressão para se autoconvencerem da importância do contato com as pessoas e/ou que fazem uso desse discurso para se legitimar como agentes comprometidos e comprometidas com o aspecto social da prática jurídica. Nesse caso, podem desviar a atenção do fundamento, de fato, para se integrarem às atividades no fórum, mesmo realizando estágios externos¹³⁷ que podem

¹³⁷ Estudantes que fazem estágio comumente manifestam que consideram a prática jurídica para quem tem atuação extracurricular “uma perda de tempo”, que permanecem restritos a certos temas, têm menos autonomia, são menos incentivados ou incentivadas a buscar, a pensar e a criar. Dizem que para todas as ações judiciais que são demandados ou demandas a fazer já existem modelos, portanto, seu trabalho se limitaria ao preenchimento destes. Apesar disso, tenho a impressão de que, quando este não existe ou não está disponível em seus computadores nas salas, permanecem a caminho do modelo, promovem o que a defensora chama de “dança do *pendrive*” até encontrá-lo. Buscam o professor, a defensora, algumas vezes, os colegas e as colegas. É como se, estando dentro da lógica da simplificação da atividade e da compreensão, a partir disso, de que o estágio

justificar a dispensa da prática curricular. Ao que parece, a razão para tanto está na obrigatoriedade, a qual para ser superada demanda um trâmite burocrático desmotivador junto ao colegiado de curso.

Em outros casos, quando agem de maneira distinta, embora possa haver estudantes que pensem sob a ótica da responsabilidade, em geral, são discentes que não possuem estágio extracurricular e/ou fazem o atendimento motivados ou motivadas pela perspectiva da “caridade”. Este sentimento é nutrido pela forma como é pensada e propagada a prática jurídica, como atendimento aos “carentes”, como compensação à sociedade pelo financiamento do ensino superior público, além de estar presente entre os sujeitos que compõem esse ambiente dentro do processo pedagógico (a prática é um ambiente dentro do processo pedagógico), por se referirem às pessoas como “assistidos”, “pobres”, “necessitados” e à prática jurídica como “assistência social”.

No convívio com os discentes e as discentes no fórum, compreendo, porém, que, no fundo, parece dominar entre os estudantes e as estudantes o interesse de, se não podem evitar o estágio curricular, pelo menos, tentar extrair dele um aprendizado que melhor convém aos seus propósitos. Assim, o atendimento aos “carentes” talvez importe dentro dessa pretensão pessoal. Torna-se pertinente se satisfaz ao estudante e à estudante, quando lhe apraz por ser um ato “caridade” e/ou permite aliar a “assistência social” com a aprendizagem de algo que lhe interessa porque parece conectado aos seus propósitos pessoais, seja advogar ou, como quase sempre, lograr aprovação em um concurso público para integrar a burocracia do estado. Embora, é importante mencionar que, em geral, não considerem o estágio curricular capaz de contribuir para a aprovação no exame da OAB e nos concursos públicos.

Por outro lado, mesmo falando em “contato com povo”, não deixam transparecer que pensam a ideia de prática jurídica como um ato responsabilidade pública de uma instituição de ensino superior e de seus integrantes, embora afirmem o seu fazer como uma “compensação”. A ideia de responsabilidade parece se transmutar em dever moral decorrente do que muitos estudantes e muitas estudantes significam como “privilégio de fazer um curso de Direito em uma universidade pública brasileira”. Mais ainda porque, ao falarem desse liame entre “responsabilidade” e “compensação”, reconhecem que o acesso é restrito, embora seja custeado pelo conjunto da sociedade – o que surge, de alguma maneira, como indicação de que possivelmente estejam motivados por alguma forma de “culpa” a ser amenizada ou anulada com a assistência ao “povo pobre”, ao “povo carente”.

curricular é apenas uma etapa obrigatória a ser cumprida sem muitos transtornos, não há que se fazer muito esforço.

A ação desempenhada e a forma como os sujeitos docentes e discentes significam a prática jurídica dão a entender que não é necessariamente o seu fundamento uma preocupação com o outro negado da história, a necessidade de produzir conhecimento novo e uma cultura nova em contato transformador conjunto e horizontal entre universidade e comunidade (MELO NETO, 2002; DUSSEL, 1994). Não estão falando em colocar o ensino superior a serviço e construir seus resultados a partir das necessidades de grupos socialmente oprimidos e explorados (RIBEIRO, 1986; 2010). Ao contrário, tenho a impressão de que os discentes e as discentes pensam primeiro em extrair da universidade e por meio da universidade os conhecimentos que lhes parecem importantes para realizar os modos de vida considerados essenciais tendo como parâmetro o exercício de cargos de comando na sociedade, ou seja, obter estabilidade financeira, poder, *status*, que, para algumas discentes e alguns discentes, podem representar também ascensão social.

No contexto desse processo de absorção de conhecimentos de acordo com os benefícios que podem gerar é que parecem admitir a “caridade”, que consideram possível compartilhar parcela de seu tempo para “contribuir com os carentes”. Ainda assim, dão a entender que essa “obrigação” pertence à universidade, não guarda relação com cada estudante individualmente. Portanto, não exige que se criem vínculos com o atendimento e pelo atendimento com as pessoas e com as causas na perspectiva de um compromisso ético-político. É suficiente que, na condição de estudantes, apenas cumpram a triagem e o preenchimento de modelos de petição, quer dizer, realizem as tarefas da prática jurídica que lhes cabem, mas estas não são prioridade.

Talvez, sob comando da lógica do tribunal, que, aparentemente assumindo a perspectiva da “caridade” dá indícios de que a ação destinada às populações empobrecidas são o excedente do que o sistema de justiça tem para oferecer, ou seja, de que a assistência judiciária gratuita é uma parte residual e mesmo uma concessão da política pública de acesso à justiça, os estudantes e as estudantes vão dedicar à prática jurídica a menor energia, a energia que vai fazer menos falta, o que também se reverte no menor tempo possível despendido para o contato com as atividades no fórum situado na universidade e com as pessoas que a ele recorre. Em outras palavras, na perspectiva da “caridade”, parece vigorar um princípio: dá-se o que se quer dar, isto é, na medida de quem quer oferecer e da forma como quer oferecer, no tempo e por quanto tempo se quer oferecer e a bem de quem oferece o que se tem como “ajuda”, “auxílio”, “contribuição”, em lugar do cumprimento de uma responsabilidade pública.

As condições materiais e imateriais de tempo, conhecimento e estrutura dedicadas à prática jurídica, neste aspecto, se situa entre o que “sobra”. As discentes e os discentes não têm exigências de analisar, de colocar em questão aquilo que se torna ordinário, de discutir procedimentos, de construir outras formas de agir, de provocar novas atuações do judiciário, bem assim, de estudar para fazer conexões entre problemas concretos e o que encontram na sala de aula e nos livros, embora incitadas e incitados por uma realidade que lhes chega no âmbito da prática já mediada pelos limites institucionais e pela experiência de juridicidade estatal.

É o que também posso depreender do comportamento e das respostas dadas por estudantes sobre se gostam das atividades que desempenham no estágio curricular no fórum e sobre o porquê de compreenderem a experiência do modo como indicam compreender. Diante da primeira pergunta realizada em um momento em que todos os estudantes e todas as estudantes conversam descontraidamente e interagem, também comigo, sobre temas diversos na sala em que esperam o chamado da defensoria para a triagem ou para o preenchimento de petição, houve um silêncio generalizado e apenas uma pessoa, após um tempo, responde de forma sintética: “não sei. É que eu fiz estágio na defensoria. É igual...” (Estudante A).

Quando insisto em entender por que percebe assim, outras estudantes e outros estudantes começam a falar:

Aqui a gente aprende mais com o convívio. A peça é reduzida, as causas são simples. Se inventar muito, corre o risco de ser levado para a aula de (nome de um professor considerado rígido, ademais de didático e comprometido por ministrar aulas a partir do código) como invenção malsucedida (risos) (Estudante B).

Não tem o que inventar. As causas são simples (Estudante C).

Cada um já tem seu estágio. É mais completo. Aqui é café-com-leite (Estudante D).

O bom daqui é o contato com o povo. É com esse contato que a gente aprende mais (Estudante E – que analisava processo do colegiado).

E continuam:

Pela função que exerce, é boa. Você ajuda alguém. Quem estagia em escritório ou em qualquer estágio externo, pode pedir dispensa. Mas, eu não peço. Gosto daqui. Pra me livrar do trâmite burocrático, eu venho (Estudante E – que analisava processo do colegiado).

No estágio, a gente trabalha mais com peça. Aqui, a gente trabalha com o povo. O povo é quem ensina. (Estudante F).

Aqui, ainda tem umas causas de gente engraçada (Estudante G).

O atendimento é mínimo. Às vezes, tem gente, mas não tem sala. Se a estrutura melhorasse... O contato com o povo é legal, mas todo mundo aqui já tem seu estágio (Estudante H).

Com a análise do teor das falas juntamente com os comportamentos que se hegemonizam, arrisco dizer que, além de indicarem uma separação entre teoria e prática e que esta dicotomia também se dá por meio do isolamento do curso das necessidades e do contato com a realidade das pessoas que suportam opressão e exploração sociais, o contato com o “povo” surge como pretexto; a “caridade” é colocada como argumento de legitimação para o uso do “povo” com fins de aprendizagem. Isto é, ainda que me pareça equivocado também esse ponto de vista, não é um meio de, efetivamente, compensar “o privilégio de estudar em uma universidade pública”, mas uma forma eufêmica de expor a intenção concreta desse “contato com o povo”. Criar um serviço para atrair a parcela da população empobrecida e desassistida de direitos é uma forma de garantir que se dê o atendimento nas condições que importam à prática jurídica, com efeito, para a aprendizagem dos estudantes e das estudantes. Da mesma forma percebem os discentes e as discentes que, além disso, deixam transparecer que essas pessoas são passíveis de incorporação à aprendizagem porque, com elas, podem errar. Uma atitude equivocada quanto aos seus negócios e a suas vidas, haja vista não terem bens de alto valor, não teria tanto impacto ou seria tão danoso.

Aqui, a aprendizagem, mais uma vez, se encontra com a “caridade” para tratar as pessoas atendidas na prática jurídica não como detentoras de um direito que fazem cumprir por meio da política pública de acesso à justiça (ainda que à justiça formal) reunida às responsabilidades sociais da política de educação destinada ao ensino superior. Ao contrário, tornam-se objeto da “caridade” e ganham importância pela função que ajudam a cumprir na aprendizagem de estudantes de Direito sob essa condição de objeto. Nesse sentido, é válido relatar o caso de uma mulher cuja filha teve perda de movimentos do braço direito ocasionada por erros médicos durante o parto realizado em uma maternidade estadual. Inicialmente, a representante da defensoria pública informa ao casal de estudantes que preenche o modelo de um dos raros tipos de petição exigido na prática jurídica não ser possível, em nome da “assistida”, estimar o valor a ser requerido na ação por danos morais. Esta quem “deveria indicar o que considerava ser o montante mais adequado para compensar os prejuízos decorrentes da perda de movimentos do braço da filha”. Após insistência sem êxito para que a mulher informasse quanto gostaria de pedir na ação judicial, o estudante e a estudante, com o meu incentivo, diante da impossibilidade de uso da *internet* para consultar decisões judiciais e

entender como vem procedendo o judiciário, fazem o exercício de imaginar como aquela perda poderia afetar a criança e, posteriormente, sua vida na adolescência e na idade adulta. Com isso, informam à defensora que a mulher havia concordado em pedir duzentos mil reais a título de danos. Quando ouve isso, a defensora ri e, parecendo surpresa, diz:

Não é possível! Ela pediu isso? Ela pediu esse valor? Têm certeza? Veja bem, o judiciário hoje tem tido muito cuidado com o dano moral. Ela não pode querer ficar rica com um dano moral. A juíza vai estranhar esse valor, ainda mais porque aqui é uma Vara Privativa e ela é assistida pela defensoria. Converse com ela e baixe esse valor... Não, melhor! Deixe em aberto e peça para que a juíza arbitre. É o melhor! Assim, a gente não cria... se não, a juíza vai pensar que a gente ficou doida... (risos).

Essa reação pode ilustrar um pouco do que transparece como outro dos sentimentos, intimamente ligado à “caridade”, que move os sujeitos na prática jurídica: o que importa é que pessoas que não têm “condições” possam obter algo que não alcançariam se não fosse a atividade desenvolvida naquele lugar. Por conseguinte, parece reproduzir uma ideia que socialmente se difunde como parte da atitude beneficente segundo a qual alguém, diante de um “favor” ou de um “ganho”, não pode fazer exigências, reclamar do que recebe. E, se essa pessoa, para quem faz a “oferta”, se enquadrar na condição de “alguém que não tem nada”, mais ainda deve se contentar com o que obtém sem reparar nos detalhes. A expectativa da resignação se transforma em elemento importante diante de uma parcela da população oprimida e explorada, de quem se espera, além disso, a falta de informações para contestar o que se faz, o que se lhe oferece como “concessão”.

Esse é também um dos motivos que justifica a inserção dessas pessoas como objetos do processo de aprendizagem. Embora alguns estudantes e algumas estudantes indiquem ter consciência política das circunstâncias em que se dá o atendimento, parece vigorar a ideia de que integrantes da população empobrecida podem ser usados e usadas para a aprendizagem porque, além de, em geral, trazerem problemas de baixa complexidade jurídica¹³⁸, as pessoas que buscam atendimento não possuem ou possuem baixo nível de instrução formal. Se houver erro, a possibilidade de este ser notado é reduzida, podendo também ser corrigido sem que eventuais prejuízos sejam considerados decorrentes do equívoco. Por outro lado, diante de pessoas com baixa ou nenhuma escolaridade, o que, quase sempre, significa desconhecimento e insegurança quanto aos aspectos técnico-legais, talvez,

¹³⁸ Na então Vara Privativa, as ações se concentravam em divórcio, com ou sem bens a partilhar; inventário; pedidos de alimentos; alvarás para retirada de aposentadoria ou levantamento de valores de caderneta de poupança em caso de morte; ação de reconhecimento de paternidade; execução de alimentos; guarda de filhos; correção de documentos.

seja mais fácil dizer o que é certo e o que errado, o que pode e o que não pode, em síntese, o que é o seu direito.

É o serviço de assistência judiciária gratuita que vai dizer “a verdade” quanto ao caso concreto. Portanto, toda a formação parece estar voltada para a reprodução de modelos e formatos técnicos adotados como “perfeitos” e “acabados” porque dizem a verdade de quem os elabora, de quem fala por meio deles. São sempre a expressão da autoridade, do poder, da verticalidade, por isso, mesclam a expressão técnica com o poder, ou seja, transformam e reafirmam o conhecimento técnico em poder. Os estudantes ou as estudantes, quando da oportunidade de contato direto com o “assistido” ou a “assistida”, especialmente no momento de preencher o modelo para elaborar a peça, é que vão dizer, em nome dos órgãos de assistência judiciária, mais diretamente da defensoria, e em reprodução das ideias hegemônicas no âmbito da praxe forense, a verdade em relação ao caso concreto.

Isso implica em determinar também o que é e qual é a demanda. Pois, a “caridade” também é uma forma de controlar a necessidade fazendo-a passar através de um filtro, a princípio, da defensoria pública, que infere os elementos da realidade capazes de constituir os fatos juridicamente relevantes e determina os contornos do pleito e da possível solução a ser dada aos problemas apresentados por esta parcela empobrecida que busca o atendimento. Enquanto se situa nesse processo de enunciação da verdade jurídica como auxiliar da defensoria pública, os estudantes e as estudantes vão vivenciando mais um treinamento¹³⁹ para absorção de um modo de ser e de fazer que deverão adotar na vida profissional. Aprendem a assumir a condição de mediador legitimado ou mediadora legitimada entre o Direito e a pessoa, além de agir de forma vertical para afirmar o direito do estado, ou seja, para, sem constrangimento, dizer o que e como é ou como deve ser a demanda, diante de quem supostamente desconhece o Direito.

Em outras palavras, há uma troca desigual nesse “contato com o povo” para a aprendizagem. Enquanto as pessoas trazem suas causas para serem solucionadas no fórum com a participação de estudantes como espectadores, espectadoras e/ou protagonistas parciais do atendimento e do preenchimento de modelos, os discentes e as discentes aprendem e devolvem às pessoas uma prática assistencialista que cria dependência nos “assistidos” e nas “assistidas” em relação ao “serviço”. Como disse acima, não provoca mudanças de vida. E, de acordo com o que afirmam os sujeitos, também quanto à aprendizagem, a prática jurídica não

¹³⁹ O complemento desse processo de aprendizagem baseado no treinamento se dá em toda a formação em Direito, por meio das aulas, das provas, nos espaços extraclasse, como venho indicando, e nos estágios extracurriculares.

é favorável aos estudantes e às estudantes. Estes e estas não se sentem aprendendo e, por não terem autonomia para elaborar peças referentes a todas as fases do processo judicial, diferente dos estágios extracurriculares que realizam, também não sentem estímulo para criar, pesquisar e desenvolver o raciocínio em contato com problemas desafiadores. Além disso, vigora na percepção estudantil dominante a ideia de que sua tarefa é “dar uma força à defensoria”, contribuir para que este órgão possa cumprir sua demanda de trabalho, que é grande.

O ponto de vista da “caridade” pode ser, além disso, percebido na ação desempenhada institucionalmente entre os distintos órgãos presentes no fórum. Pois, ainda dentro da lógica do tribunal para a “caridade” é que também ocorrem trocas de informações, possivelmente, para facilitar a promoção assistencial. É certo que os representantes ou as representantes da defensoria pública e do ministério público sediados no fórum já sabem como pensa, que regularidade na forma de julgar tem o magistrado ou magistrada que decide localmente. Porém, não é possível deixar de observar que parece haver uma relação de coordenação, sem negar a subordinação estabelecida quanto à defensoria pública¹⁴⁰ e de seus “assistidos”, para realizar o “serviço judiciário”. No bojo da promoção da política de acesso à justiça como caridade, mostra-se um elemento que chama atenção por dar a entender que a atenção aos “carentes” se torna mais fácil, toma agilidade, se constitui dentro do que está estabelecido. Por esse motivo, quando não se conhece bem o que está posto dentro de um modo de decidir que aparentemente não muda embora altere o lugar em que se produz, pergunta-se, aproxima-se, para obter informações que facilitem o resultado final da ação caritativa. Por exemplo, em um caso de divórcio em que a pessoa não estava de posse da certidão de casamento e não sabia em qual cartório estava registrada, embora tivesse conhecimento de que a parte adversa possuía o documento, a defensora pública consulta assessoria da juíza para saber se pode, sem correr risco de a petição ser rejeitada, promover a ação sem a prova do matrimônio e requerer que fosse determinado à parte adversa sua apresentação. Com a concordância da assessoria da juíza, a defensora indicou à dupla de estudantes a elaboração da peça nos termos da consulta.

É como se, quando não pode ser deduzida, houvesse uma “combinação” e/ou uma montagem do conjunto de elementos que podem ou devem compor um caso para que seja analisado do jeito mais simples, sem criar obstáculos a quem pleiteia e a quem diretamente, com o seu poder, confere a “caridade” com o resultado de sua ação de decidir. Em outras

¹⁴⁰ O atendimento aos carentes se dá na parte posterior do fórum no local em que também fica sediada a defensoria pública.

palavras, o intercâmbio de informações para a composição¹⁴¹ dos casos do melhor jeito a sua análise e determinação rápida do resultado pelo judiciário, que é igualmente uma colaboração para o atendimento aos “fins” do trabalho dedicado aos “carentes”, pode ser uma forma de poupar energia, de reduzir ou eliminar possíveis transtornos para representantes do estado, de contribuir para o produtivismo e suas metas a serem cumpridas nos órgãos do sistema de justiça, sobretudo reafirmar uma imagem de compromisso com os “mais pobres” em um fórum até então mais dedicado a esse trabalho assistencial.

Tenho a impressão de que há uma aliança entre produtivismo, relações no formato dos vínculos pessoais entre agentes públicos do sistema de justiça e promoção do assistencialismo. Além disso, talvez, para evitar conflitos, que podem ter repercussões nas decisões e nas atividades cotidianas, em lugar de um trabalho independente que pode questionar o poder e a forma como este se estabelece ou, no mínimo, a forma como se conduzem os procedimentos judiciais, ocorre uma ação submissa que, sob pretexto de colocar o “assistido” e a solução de seus problemas como prioridade, possivelmente acaba ratificando a lógica do tribunal e o modo como este compreende, no seu conjunto ou individualmente por meio de sua representante local, a “solução de conflitos dos carentes”.

Pode ser esta igualmente uma forma de, na reprodução da praxe, ocultar o assistencialismo que dá fundamento à política de acesso à justiça para uma parcela empobrecida da população. Nesse caso, seria um “jeitinho” construído com o pretexto de reduzir a burocracia e permitir soluções rápidas, apesar de que, no judiciário, rápido pode ser sinônimo de menos arrastado, de não alongado no tempo. Além disso, a busca por esse tipo de “combinação” quiçá tenha a ver com o receio da demora própria do judiciário tendo em vista a necessidade de amparar a pessoa. Mas, não dá pra deixar de observar que o zelo com a fluidez, com a eficiência pragmática (organizar documentos, preencher os modelos de petição, corrigir para protocolar de pronto a ação judicial), pode indicar que o “jeitinho” é uma forma de criar vínculos entre os agentes para, baseado nessas ligações, “solucionar os problemas dos assistidos”, de novo de acordo com o que se considera suficiente na visão de quem lhes oferece a assistência, não na medida do que aqueles compreendem autonomamente como

¹⁴¹ Seria interessante observar se essa possibilidade de combinação de como fazer para evitar a necessidade emenda e/ou indeferimento antecipado da petição inicial também se dá com advogados ou advogadas que atuam como profissionais liberais (com todos ou todas, com alguns ou algumas), o que não é objeto do trabalho aqui realizado, para entender completamente o sentido dessa praxe com a defensoria pública que, provavelmente, pela experiência que tenho com a advocacia, com representantes do ministério público. Com estes, em muitos juízos, diz-se que há uma combinação do resultado do julgamento entre juiz ou juíza e promotor ou promotora, que são vizinhos no fórum e fazem circulação livre das salas da magistratura para aquelas ocupadas pelo ministério público e vice-versa.

necessário. E, ademais dos laços que ajudam a manter, que justificam a atividade, sob o ponto de vista do assistencialismo, o “jeitinho” parece legitimá-la aos seus promotores e às suas promotoras, sempre de maneira menos dificultosa, sobretudo quando o trabalho não é medido pelo grau de autonomia, de satisfação pela mudança de condições de vida de quem o acessa. Mas, pela produtividade de seus agentes e de suas agentes calculada em números (de atendimentos, de petições, de audiências, de sentenças).

Esta também pode ser outra indicação de que o trabalho está voltado para si mesmo, é autorreferente, não estabelece com as pessoas o compromisso com a quebra de vínculos de dependência e submissão. Está preso a uma institucionalidade que é também constituída sobre uma praxe de “combinação”, de trocas de “informações”, que favorece o assistencialismo.

São estas condições que também vão sendo assimiladas como parte da aprendizagem prática dos estudantes e das estudantes. Talvez até, seja possível afirmar que o estágio curricular pode estar sendo um treinamento para uma atuação que depende e reforça a personalidade na realização da política pública de acesso à justiça. Que naturaliza uma praxe que se serve do “jeitinho”¹⁴². Pois, por meio dele, os discentes e as discentes tomam contato com costumes que se colocam no âmbito da institucionalidade permissiva a vínculos entre órgãos que se moldam ao formato das relações pessoais, privadas, nem sempre possíveis e desejáveis no seu cotidiano profissional. Esses mesmos hábitos criam laços que se, de um lado, facilitam resultados mais rápidos (mais eficientes para a produtividade), por outro, obstam ou criam dificuldades ao questionamento, à elaboração de uma nova praxe, devido aos conflitos que uma postura de independência funcional pode gerar entre profissionais que atuam no mesmo espaço físico.

5.4 A dicotomia entre teoria e prática

¹⁴² Evidente, como todo o processo de formação é paradoxal, pode ser que isso seja notado e produza efeitos contrários, que haja estudantes que percebam como incabível em sua própria atuação profissional futura. Porém, quando comentei algumas vezes sobre relação semelhante a essa, talvez mais intensa, entre representantes da magistratura e do ministério público, poucos estudantes e poucas estudantes se manifestaram e, menos ainda, aqueles e aquelas que entenderam isso como um problema, salvo quando o promotor ou promotora de justiça faz as vezes de juiz ou juíza, preside audiências, ouve as partes, entre outros atos próprios da atividade judicante.

As normas internas da universidade definem a prática, também chamada de “estágio”, como um ato educativo que se dá como parte da experimentação produzida em contato com o ambiente de trabalho. Aparentemente, na mesma linha epistemológica da interpretação que faço das diretrizes curriculares nacionais do curso de Direito (resolução n.º 09/2004 CNE/CES), as atividades de estágio fundiriam teoria e prática por meio da articulação ensino, pesquisa e extensão, enquanto se realizam como experiência cognitiva complexa provocada pelos desafios cotidianos de construir respostas para situações vivenciadas e para transformá-las em conhecimentos. Porém, repetindo a lei n.º 11.788/2008 (lei do estágio), contradiz essa mesma perspectiva ao colocar lado a lado, no mesmo universo pedagógico, conceitos que, a meu ver, são incompatíveis entre si, como “formação para cidadania”, “formação para o trabalho”, “treinamento prático”, “aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e relacional”, e, por último, “aquisição de hábitos, experiências e atitudes indispensáveis à formação humana, social e profissional” (art. 7º, § 2º, resolução 160/2010). Mais que isso, são termos vagos postos como lugar comum teórico que aproximam a prática jurídica do aprendizado de competências¹⁴³ denominadas de “próprias da atividade profissional” e como atividade propícia à “contextualização curricular”. Estas, por sua vez, surgem sob comando de um princípio que, tal como disposto no texto, também indica estar condicionado pela formação profissional para a assimilação de competências: “o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”.

Em outras palavras, o estágio conceitualmente é ao mesmo tempo um meio para o treinamento prático e para o aperfeiçoamento profissional, que, sem mencionar como se compatibilizam as noções de treinamento e formação, é também técnico-científico, cultural, relacional e de aquisição de hábitos, experiências e atitudes tidas, de novo de forma vaga e imprecisa, como indispensáveis à formação humana, social e profissional.

Por esta razão, compreendo que as disposições normativas se constituem mais da preocupação em tratar de forma geral e abstrata os limites do “ensino jurídico”, do que da dificuldade propriamente dita e sentida localmente de, usando mais uma vez termos abstratos

¹⁴³ A discussão sobre o desenvolvimento de “competências” na formação superior me parece estar intimamente relacionada ao Processo de Bolonha de uniformização do ensino universitário no mundo de acordo com o perfil profissional correspondente àquele idealizado, requerido e correspondente aos interesses de importantes conglomerados econômicos mundiais. Em meio aos processos de transnacionalização da economia, a ideia de desenvolvimento de “competências” atua como parte do processo de reestruturação do mercado de trabalho e contribui para a construção de novas relações entre capital e trabalho sob comando dos processos de flexibilização das relações laborais ao interesse do capital. Além disso, a imposição de um modelo ideal de ensino a partir da Europa, do que está considera necessário ensinar-aprender no âmbito da universidade, pode ser igualmente um mecanismo de reforçar o paradigma europeu de pensamento e reafirmar a Europa como centro do sistema-mundo (SANTOS, 2001; Dussel, 2005).

presentes na resolução interna, formar profissionais com sensibilidade, senso crítico apurado, menos dogmáticos ou que sejam capazes de conhecer melhor a realidade para usar os instrumentos técnicos disponíveis com maior precisão e com certo grau de justiça. Nesse sentido, tenho igualmente a sensação de que a prática jurídica parece se perder em meio a um discurso mais generalista sobre o ensino, isto é, em meio a debates que parecem não compreender efetivamente qual o papel, como se pode situar, que métodos pode adotar, como pode ser avaliada em seu fazer e em seus impactos sociais, como efetivamente contribui no processo de formação em Direito, de modo que seus resultados sejam mais do que expressões retóricas registradas no projeto político-pedagógico de curso.

Não é possível ter certeza de qual a razão para tanto, se porque a prática exige uma experiência cognitiva cujo processo de sistematização e devido compartilhamento ainda não se deu, também porque não foi completamente vivenciada e/ou se encontra em construção; se a dificuldade reside em se pensar sobre o que é “prática jurídica” tendo em vista os obstáculos impostos por seus agentes quanto à discussão sobre em que “direito” se estabelece, outrossim, por dar-se como certo um modo de se realizar que não pode ser posto em causa na formulação do projeto político-pedagógico e mesmo no bojo de seu fazer, ainda quase exclusivamente voltado para a promoção de ações judiciais de cunho individual e de baixa complexidade social; por se propagar, talvez, um debate eminentemente teórico sobre “ensino jurídico”, mesmo assim, sem espaço para discussões epistemológicas e para pensar o direito no contexto da sociedade, mas apenas e tão-somente como produto da “vontade” estatal sem a necessária compreensão de como deve se relacionar com o cotidiano.

Entre outras tentativas de explicação porventura existentes, o fato é que a prática jurídica no curso de direito não parece um tema frequente como também não parecem existir reflexões e criações sobre como realizar as atividades junto à comunidade¹⁴⁴, sobre como

¹⁴⁴ Em alguns momentos, recebo como explicação o fato de que esse é a primeira turma depois de anos em que a prática jurídica curricular estava desativada no fórum com funcionamento dentro da universidade. Porém, esta não é a primeira experiência de prática curricular realizada em convênio com o judiciário e com a defensoria pública. Na segunda metade dos anos 1990 e nos primeiros anos da década de 2000, com uma professora que se tornou desembargadora do tribunal de justiça do estado, houve uma experiência sem interrupção de prática jurídica. Não parece ter havido uma sistematização e a produção de conhecimentos sobre estas atividades e sua capacidade pedagógica. Pelo menos, não soube de documentos, artigos científicos, que indicassem tal análise e teorização sobre o modo como era promovida a prática jurídica. Talvez, por ser uma iniciativa individual e sem colaboração de outros professores e outras professoras do curso, seja por causa do não-envolvimento voluntário, por não encontrar abertura ou para não interferir na iniciativa que também era pessoalizada, a experiência anterior se perdeu com a aposentadoria de sua criadora no magistério. Sobre tal experiência realizada anteriormente, não havia professor ou professora disponível para o atendimento, embora os estudantes e as estudantes estivessem presentes em todas as tardes na Vara Privativa chamada à época de “Vara do *Campus*”. Cada um e cada uma agia individualmente e, diante do caso concreto, deveria escolher qual o instrumento jurídico a ser adotado, pesquisar e elaborar a peça ou, antes disso, convidar a parte adversa do conflito para uma ou algumas tentativas de conciliação, formulação de acordos extrajudiciais a serem homologados pela justiça.

poderia desenvolver metodologias de trabalho pedagógico que permitissem ir além das atividades práticas situadas no âmbito judicial, ao mesmo tempo, sobre como estabelecer uma experiência cognitiva constituída em conjunto e capaz de gerar uma cultura nova, dialeticamente favorável à comunidade e à universidade.

Segue na perspectiva institucional e mais fechada para novas áreas de Direito. No âmbito da prática civil, com o preenchimento de modelos, trabalha, em termos, somente com o elementar dentro do mais comum, ações de alimentos, execuções de alimentos, divórcio, sucessões, alvarás judiciais. Para aqueles e aquelas que buscam outras áreas de atuação no âmbito jurídico e mesmo no direito civil, com a sua constitucionalização, não é possível notar espaço para tanto. E, ademais dos atendimentos no fórum, são audiências para assistir e relatar de forma simplificada os acontecimentos processuais. Nas práticas de outros ramos do Direito, petições sobre casos fictícios, visitas a órgãos e mais audiências de coleta de provas, como ouvidas de testemunhas e depoimentos pessoais, para assistir.

Na prática penal, por exemplo, embora exista no fórum um juizado especial criminal, que analisa atos infracionais considerados de baixo potencial ofensivo, os estudantes e as estudantes não possuem contato concreto com ações penais nele processadas e julgadas e mesmo com outros tipos de ações penais de fato existentes. Esse aprendizado é apenas sobre casos fictícios ou como espectador ou espectadora de ritos institucionais materializados em audiências e julgamentos no tribunal do júri e de outras varas penais, sem que se possam realizar atendimentos e construir a defesa de pessoas acusadas de cometimento de crimes, em geral, estigmatizadas no curso como “criminoso”, “bandido”. De alguma forma, isso pode indicar a perspectiva de formação que se hegemoniza no curso, não apenas com prioridade

Todo o atendimento era registrado e o estudante ou a estudante tinha um prazo de quinze dias para protocolar a ação judicial. Com a condescendência das representantes da defensoria pública à época, esse prazo podia ser elástico em caso de busca de alternativas para a solução do problema. O papel das defensoras era corrigir as peças, orientar o fazer jurídico quando consultadas e participar de audiências. Evidente, o modelo de prática era igualmente restrito ao judiciário, estava inserido em sua dinâmica, lidava com as mesmas causas e realizava um trabalho semelhante àquele desenvolvido pela defensoria pública, mas havia um pouco mais de autonomia para os estudantes e para as estudantes. Os encontros entre professora e discentes se davam uma vez por semana para aulas sobre procedimentos judiciais. Embora houvesse possibilidade de conciliação, esta não era incentivada supostamente por anular a aprendizagem de instrumentos técnicos e era tida como uma maneira de esquivar-se de responsabilidades. Por isso, era necessário apresentar, pelo menos, oito petições iniciais de ações diferentes a cada mês. Todas as ações repetidas contavam como apenas uma. Ou seja, a prática era igualmente voltada para o litígio. Porém, como o discente ou a discente estabelecia uma relação advogado/cliente, advogada/cliente, quase autônoma à defensoria, havia um incentivo a construir algum tipo de laço, manter contato frequente, incorporar às necessidades da pessoa atendida em seu trabalho e desenvolver sensibilidades para que a defesa se desse com qualidade, sobretudo porque a professora cobrava documentos bem elaborados, a demonstração de que tinha havido pesquisa na doutrina e na jurisprudência disponíveis, mesmo em caso de ações simples, como as ações de alimentos. O trabalho era igualmente concentrado na elaboração da petição inicial, mas, pelo contato estabelecido, os estudantes e as estudantes eram procurados e procuradas para dar explicações sobre o andamento judicial dos processos, podiam acompanhar audiências e elaborar recursos a instâncias superiores se considerassem pertinente.

para o direito civil, que possui sete disciplinas distribuídas em sete semestres, mas em seu caráter proprietarista, haja vista a discussão sobre crime, como mencionei acima, estar quase sempre aliada ao debate sobre defesa da propriedade. Quanto à prática penal propriamente dita, é possível supor que, quando se torna apenas fictícia, esta também ajude a construir uma ideia hegemônica nos estudantes e nas estudantes sobre o que se convencionou como “criminoso”, “bandido”. Pois, ao evitar o contato com pessoas acusadas de cometimento de ato infracional, pode criar a imagem de proteção dos discentes e das discentes e, junto com ela, a compreensão de que tais pessoas inevitavelmente são “perigosas”, “maléficas”, “drogadas”. Isto é, se por um lado, teoricamente, também com auxílio dos ensinamentos de direito constitucional, passa uma mensagem dúbia de que é necessário realizar o direito de defesa, de que ninguém pode ser condenado sem um processo penal justo, por outro, estabelece nas entrelinhas estigmas que recaem sobre essas pessoas e justificam sua condenação antecipada, sem conhecimento direto da situação vivenciada, sem direito de defesa e sem coleta de provas no processo criminal. Se não é assim, por que inexiste a prática penal real? Se estaria protegendo os estudantes e as estudantes, essa proteção se dá por que motivo?

É possível que a realização da prática penal e outras práticas na modalidade fictícia tenha a ver com a informação colhida junto aos sujeitos do ensino de que mudanças metodológicas e perspectivas de ensino-aprendizagem adotadas dependem de iniciativas individuais, portanto, estão condicionadas pelo tipo de compromisso que professores e professoras de outras áreas do eixo profissionalizante estabelecem com o curso de Direito. Mais ainda porque, na prática civil, houve a iniciativa individual, de que falei acima, de uma professora que elaborou a metodologia de ação, constituiu os vínculos da universidade com o poder judiciário e aproveitou os cargos externos para consolidar no estágio curricular de direito civil um perfil semelhante àquele percebido nas atividades desempenhadas pelos discentes e pelas discentes no fórum. Enquanto isso, na prática penal, como em outras práticas, os estudantes e as estudantes seguem sem contato com a realidade e, não podendo dialogar com as pessoas que vivenciam o cotidiano da justiça penal e aquelas acusadas de cometimento de crimes. Por conseguinte, tendem a absorver uma visão moralista e/ou a perspectiva do crime que vem se constituindo a partir da tentativa de formulação do estado penal, “justiceiro”. Esta é uma ideologia difundida na sociedade que ganha adesão de agentes

do sistema de justiça e está presente no curso de Direito¹⁴⁵ com manifestações recorrentes de um senso comum midiático, de uma visão punitivista, agora exposta com mais desinibição e, muitas vezes, alimentada pela presença de policiais militares e civis e de um pensamento religioso que alia mérito, teologia da prosperidade e o trato moralista de pessoas socialmente excluídas a quem se atribui a “incapacidade”, a “preguiça”, a “culpa”, por sua situação de violação de direitos (ZAFFARONI, 2012; TELLES, 2001; RIZZINI, 2008).

Na prática trabalhista, embora não seja “perigoso”, não são programados atendimentos ou contato com pessoas que acusam ter seus direitos desrespeitados na relação laboral, como trabalhadores e trabalhadoras em situação de escravidão, de violência moral e física, vítimas de acidentes de trabalho, entre outras. Este contato poderia promover sensibilidades quanto à causa dos trabalhadores e das trabalhadoras e, em lugar de compreender que o direito do trabalho tem como objetivo garantir condições laborais mínimas, incentivar mudanças nas relações de exploração pelo trabalho. Estas parecem estar justificadas pelo senso comum cotidiano que sobrepõe os interesses econômicos e o direito de empresa aos direitos das pessoas e, de alguma forma, flerta com a flexibilização de condições legais trabalho e com a redução salarial em nome da necessidade de fazer a “economia andar”. Pelo que percebo nas aulas de disciplinas diversas, o lugar do trabalhador e da trabalhadora, é aquele de explorado e explorada com, no máximo, alterações capazes de humanizar ou parecer menos predatório o vínculo trabalhista.

Mesmo na prática civil que possui atividades reais, nenhum momento, estudantes e professor discutem coletivamente situações, são problematizados os atendimentos ou ocorre orientação quanto a casos complexos, por exemplo, com violência doméstica, de descontrole emocional de uma das partes do conflito. Ao contrário, tenho a impressão de que, quando há o compartilhamento dos casos, este se dá em forma de anedota, também usada para falar sobre o cotidiano da prática jurídica. Isso também me permite inferir que, da mesma forma que dizem não existir outra experiência de estágio curricular anterior no curso de Direito, não há preocupação em sistematizar, em compreender os processos pedagógicos, de produzir materiais sobre a prática jurídica, como relatórios, estudos. O relatório da prática parece ser aquele produzido mensalmente pela defensoria, ainda assim não é possível informar se ele é

¹⁴⁵ Quando pergunto aos estudantes e às estudantes do primeiro semestre qual o motivo de fazerem direito, quase sempre me dão como resposta o seu desejo de fazer concurso com dois propósitos: resolver a vida, o que significa para algumas pessoas, ascensão social; e, ter poder para “fazer justiça”, o que significa em muitos casos perseguir a “corrupção” (parece ter relação com o momento por que passa o Brasil com descobertas de importantes casos de corrupção e operações da polícia federal para desbaratar grupos que se locupletam de cargos e do dinheiro público), “colocar os bandidos na cadeia”. Isto é, obter estabilidade econômica individual e fazer justiça na perspectiva moralista.

requerido sempre ou apenas em alguma ocasião específica como a visita da comissão de especialista do Ministério da Educação (MEC) para avaliar o curso, como posso observar do diálogo transcrito abaixo:

Professor: Vou pedir um favorzinho... vocês fazem um relatório mensal, não é? Vou precisar de uma cópia porque nós estamos recebendo a fiscalização do MEC.

Defensora 1: Eu ainda não fiz o meu!

Professor: Quando fizer... não é pra fazer por mim, não. É quando fizer. Porque o MEC está vindo fiscalizar. Eu fiquei... tem umas coisas nesse país que... eles fiscalizaram há um ano e pouco, dois anos... (inclusive, essa Vara aqui foi parte de uma das exigências das fiscalizações... que não tinha estágio). Agora...

Defensora 2: (mudando de assunto e com voz mais alta) Quais foram os estagiários que atenderam (nome da pessoa)?

Professor: Eu não decoro, não, doutora... só perguntando.

Defensora 2: Então, veja, por favor. Sabe por quê? Já que o senhor não faz esse controle, eu vou começar a fazer.

Professor: Vamos... faça!

Entra um estudante:

Estudante: Posso?

Professor: Pode! Doutora (nome da defensora) é informal com os alunos.

Depois dos esclarecimentos ao estudante:

Professor: Viu, então, eles tão vindo agora fiscalizar o curso de Direito noturno, porque só fiscalizaram o de Direito diurno. Tem sentido isso? O curso não é único? Isso é uma coisa... não faz sentido... pois, o MEC!

Com esse tipo de comportamento, a prática jurídica pode ser considerada um fazer desconectado de consciência teórica ou um fazer por repetição. Pois, não parece haver preocupação conscientizada e traduzida em elementos pedagógicos construídos com o objetivo claro de se promover uma formação ético-crítica e sensível aos problemas sociais. Ao contrário, guardaria apenas relação com instrumentos técnicos, ainda assim, frágil e superficial, uma vez que anula a autonomia, elimina a pesquisa, a produção de argumentos jurídicos e a assunção de responsabilidades diretas dos estudantes e das estudantes quanto às pessoas e às ações promovidas.

Seu resultado se concentra na possibilidade de colocar os discentes e as discentes, grande parte vinda de classes sociais mais abastadas ou que aderem à visão de mundo dos grupos dominantes, em contato com integrantes de comunidades empobrecidas e seus problemas mais diretos. Talvez fosse mais adequado afirmar, de acordo com os sujeitos pedagógicos, que o efeito da prática jurídica reside em chocar as estudantes e os estudantes com elementos de uma realidade que, embora esteja mediada pelo fórum, por sua arquitetura e modos de comportamento exigíveis no espaço, em tese, não conhecem ou não tomam contato com facilidade. Assim, diante de uma situação enfrentada por uma estudante, de descontrole emocional e agressividade por parte de uma “assistida” grávida que compareceu

ao fórum para pedir o divórcio cumulado com alimentos em face do marido que mantinha o seu sustento e a traía com outra mulher também grávida, o professor afirma: “aí está o aspecto social da prática. Essa é a importância dela. O aluno que vem pra (nome da universidade) e volta pra casa não tem contato com a realidade. Se forma e toma até choque... Você imagine quem vem de colégio particular... tudo organizado. Aqui, vem lutar com o departamento... tudo desorganizado, falta professor...”. Em concordância com o professor, um estudante que é policial militar acrescenta: “tem colegas aqui que não pegam um táxi porque os pais têm condição de ir levar e buscar nos lugares”.

Nesse sentido, a noção de aprendizagem está diretamente vinculada aos impactos que pode causar o contato dos estudantes e das estudantes com uma realidade materializada nas pessoas que recorrem ao fórum. Porém, observando falas como aquelas transcritas no diálogo abaixo, os efeitos pedagógicos do estágio curricular se completariam na mescla da “possibilidade de chocar” com os modelos de petição para os casos recorrentes. O conjunto formado, de um lado, pela leitura e a repetição de modelos, e, de outro, pelo “choque de realidade”, produziria o conhecimento necessário a ser desenvolvido na prática jurídica:

Defensora: Eu disse até a doutor (nome do professor) pra estimular a independência desses alunos. Tem um, bota pra fazer com um.
Professor: Não, mas sabe por quê? Não tem sala.
Defensora: Mas, a da semana passada... a de terça tinha (risos).
Professor sorrindo: Eu já encontrei assim...
Defensora: A de terça tinha (dando batidinhas na mesa e sorrindo)... aí, ele: ‘não não não...’ eu: ‘vai fazer sozinha’ (risos).
Professor: Quando eu chequei aqui, já eram dois por sala...
Defensora: Chega a parte aqui...
Professor: A menina, coitadinha, toda inibida... eu: ‘não se incomode, vou arranjar um coleguinha pra você não ficar só.
(risos generalizados)
Defensora: Não, doutor (nome do professor), aí, o senhor tem que dizer: ‘você está aqui pra aprender...’

Aqui, a aprendizagem não está compreendida como o desenvolvimento do raciocínio, da criatividade, da sensibilidade e do senso crítico para a defesa de direitos. Ao contrário, está marcada pela “Pedagogia da Reprodução”, tanto quanto a própria prática jurídica. Esta, pela replicação irrefletida de modelos pré-fabricados de petição e de um modelo hegemônico de trabalho cujo sentido é a “pacificação social”, a “solução de conflitos individuais”, além de não se dispor a ser um lugar de encontro de saberes, de elaboração de uma nova cultura e de diálogo com experiências jurídicas e jurídicas promovidas por distintas coletividades (comunidades, movimentos sociais, grupos organizados por direitos) em suas

práxis reivindicatórias¹⁴⁶, repete a forma litigiosa, favorece a cultura da judicialização e, mais uma vez, se situa e se submete à lógica dada pelo judiciário para os “conflitos” enfrentados pelos “carentes”, que é igualmente, uma lógica de assistencialismo.

No âmbito institucional, o estágio curricular também não se constitui como uma forma complexa de aprendizagem isto é, que reúne em uma mesma experiência pedagógica teoria e prática, porque não permite aos estudantes e às estudantes fazer pontes, questionar, recriar o que aprendem em sala-de-aula provocados e provocadas por situações concretas, bem como transformar sua relação com estes fatos em conhecimentos que também podem ser compartilhados no processo de aprendizagem. A prática jurídica, nesse aspecto, se perde enquanto tal por não permitir a compreensão de instrumentos técnico-jurídicos, as ligações que podem ter entre si, seus limites e como podem ser reinventados nas vivências cotidianas de promoção de direitos. Para a concepção hegemônica admitida entre os discentes e as discentes, a prática jurídica sequer permite “absorver” informações técnicas elementares levando em conta a “filosofia do concurso público”¹⁴⁷ para a consecução de um emprego (não de um trabalho)¹⁴⁸.

Em síntese do que é apresentado acima, o estágio curricular assume um modelo vertical, embora não constitua para si uma relação semelhante àquela mantida entre advogado/cliente, está fundado na descontextualização e na individualização dos problemas, vê o sujeito que a ela recorre como quem deve se submeter aos desígnios de conhecimentos e

¹⁴⁶ Chamo de práxis reivindicatórias as ações de movimentos sociais e grupos organizados da sociedade que são também construídas em meio a reflexões teóricas, análises de circunstâncias sociais, políticas, econômicas, éticas, que justificam suas demandas, bem como as condições fáticas que informam o cenário imediato em que se deve travar determinada luta por reconhecimento e condições de vida. Digo também de reconhecimento porque considero que toda ação fundada na exigência, na reivindicação, que aponta para a construção de novos direitos e para o próprio refazer do Direito, de seus fundamentos, é, ao mesmo tempo, uma ação de auto-reconhecimento e de legitimação social de demandas e de sujeitos. Pois, na luta por certo objetivo, as pessoas vão se descobrindo, vão criando uma identidade vinculada àquilo que buscam, concomitantemente à construção social de sua condição de agente coletivo legitimado para empreender a ação à qual se dedicam. Por exemplo, um sem-terra e uma sem-terra se descobrem e, nesse processo, fazem-se sem-terra, ao se descobrirem expropriado e expropriada, exilado e exilada, mas também, impedido e impedida de acessarem à terra para promover trabalho, com efeito, produzir, reproduzir e desenvolver a vida. Junto com isso, ou seja, enquanto vai se criando uma identidade sem-terra, sempre instigada por processos intersubjetivos e de coletivização das demandas, apresentam, constroem socialmente o problema da distribuição/concentração de terra, que passa a ser questionada publicamente, e se legitimam como agente coletivo da exigência de soluções concretas à questão agrária.

¹⁴⁷ Nesse sentido, se o curso é um obstáculo a ser transposto para a aquisição do diploma de nível superior ao mesmo tempo que é uma barreira entre discentes e o “sucesso profissional”, a prática jurídica acaba sendo um desvio dentro do percurso de busca por um cargo que dê estabilidade financeira, *status*, poder, sobretudo por se assemelhar a uma obrigação formal cujo cumprimento se dá apenas com o preenchimento de modelos pré-fabricados, que retiram dos estudantes e das estudantes a autonomia e a aprendizagem mínima de Direito.

¹⁴⁸ O trabalho é aprendido quando vier o êxito no concurso público, algumas vezes, para se manter temporariamente no emprego, até que venha um outro mais aprazível, às vezes, por seu *status*, pelo poder que confere, pelo prazer da atuação, mas, quase sempre, por seu poder remuneratório e pela estabilidade financeira que promove.

habilidades que não possui e, aparentemente, não deve possuir jamais. Isto porque está limitada ao espaço judicial, com linguagem, trejeitos, ritos e liturgias constituídos dentro do espectro do direito como lei e do estado como única fonte jurígena, para o qual somente em raras situações, embora não aconselhável, é possível alguém prescindir de pessoas habilitadas a portar e a buscar “soluções” para “problemas de vida”. Se o mundo judiciário impõe condições específicas e é para ele que a prática jurídica está voltada, deve ser ela mesma um lugar de iniciação que, ao invés de dialogar e perceber possibilidades diversas de construção e de realização de direito, reproduz os “mistérios”, a “sacralidade”, as formas dogmáticas de percebê-lo, sempre ancoradas na autoridade do estado e na linguagem quase inacessível da lei, portanto, capaz de preparar os estudantes e as estudantes para assumirem esse papel de intermediários e intermediárias indispensáveis entre as pessoas e o “Direito”. Neste aspecto, a prática jurídica se confunde com “caridade”/ “assistência” e sem abrir espaço para discussões que coloquem em debate o fazer em si, apega-se a “urgência” da necessidade para reproduzir-se em sua verticalidade, em seus fundamentos. Pelo discurso da imediatez, a prática jurídica vai-se estabelecendo como lógica e no seu interior são criadas regras explícitas e não explícitas que tendem a impedir atuações além daquelas já constituídas como ideais.

Há uma tendência a absorver o modo de trabalho que aborda exclusivamente o problema mais urgente, que é também o mais aparente; não trata dos problemas de fundo, como a exploração e a opressão sociais. Isto é, “trata-se” a falta de alimento sem discutir o porquê mesmo de haver pessoas com fome ou maridos que, após o divórcio, abandonam seus filhos e suas filhas. De forma descontextualizada, individualizada, os problemas se renovam sempre e, mais uma vez, devem ser mediados por uma institucionalidade composta por agentes próprios, com linguagens específicas, que, por sua vez, devem ser o *medium* de outros agentes dos quais depende e aos quais seguirá vinculado ou vinculada quem não domine estas técnicas, embora delas necessitem urgentemente para “solucionar” seus “problemas”. Na prática jurídica tradicional, parece não haver a compreensão de que o direito dá sentido a vidas e toma sentido com as ações pela vida em coletividade, portanto, com justiça. Nela, dicotomizam-se “assistente” e “assistido”, “assistente e assistida”, de modo que um ou uma se erige como salvador ou salvadora do outro ou da outra numa intrincada relação de dependência em que ninguém se “salva”. Pois, para mim, não é apenas o “assistido” ou “assistida” que depende do “assistente” ou da “assistente”, “projeto de doutor” ou “projeto de doutora”, que está a sua frente. Para que esse ou essa exista e siga fazendo sentido, o outro ou a outra hierarquicamente inferior, o “assistido” ou a “assistida”, também é necessário, também

é necessária. Ambos são objetos das mesmas circunstâncias que fazem parecer que só há um dependente. Sem “assistido” ou “assistida”, não se reproduz a lógica de poder de que o “assistente” ou a “assistente” depende e incorpora como única forma possível para sobreviver. Ao que parece, sobreviver aqui é sobreviver como dominante, supostamente dando as cartas, estabelecendo as condições, embora no fim não detenha mais do que uma técnica de aprisionamento na igual condição de objeto, pois não sabe viver ou aprender de outro modo que não seja aquele que se reproduz no vicioso círculo dicotômico dominante/dominado.

Com a licença da comparação, é possível fazer pontes com a maneira como se produz hegemonicamente conhecimento em algumas ciências, digo que, sem as cobaias, não há experiência de aprendizagem e de propagação de saberes. Não é só a cobaia que é objeto do cientista. Este, ainda que se afirme que a cobaia é um entre tantos elementos que se integram a essa relação, como luzes, gases, temperaturas, substâncias e misturas químicas, entre outros, também é dependente das cobaias ao adotar lógicas expressas em normas e modelos que indicam como usá-las ou como colocar todo o laboratório à disposição do experimento. Torna-se dependente, portanto, faz-se objeto de como se dizem construir conhecimento. Isto é, sem cobaias, não sabem conhecer. E, com cobaias, só conhecem o que a reprodução da lógica lhe permite conhecer.

Se trocada a palavra laboratório por prática jurídica, o experimento por ação judicial e as cobaias pelos “assistidos”, ademais de notar que estudantes e professor cumprem tarefas mecânicas decorrentes de lógicas impostas no seu encontro com o tribunal e com a defensoria pública, o estágio curricular contribui para as relações de dependência e, ainda que se movimente baseado em modelos pré-estabelecidos de trabalharem com os “assistidos” e “assistidas”, tais como peças prontas, ações judiciais programadas para cada tipo de problema, igualmente, gera para si, para seus agentes e concorre para a condição de dependentes de outros integrantes do sistema de justiça. Pois, para que os estudantes e as estudantes dominem uma técnica, precisam dominar alguém acreditando que fogem da dominação da própria lógica para qual se formam e dependem exclusivamente. Só aprendem o que o “assistido” ou a “assistida”, no fundo, puderem ensinar em meio a uma relação desigual da qual nunca será possível se afastar, sobretudo se for um anseio obter profissionalmente as vantagens prometidas pela lógica que se hegemoniza, de reprodutivismo, hierarquia de saberes, antidialogicidade (Góes Junior, 2014; Sousa Santos, 2001; Aguiar, 2004; Marilac, 2009) e de individualização e descolamento de problemas sociais concretos.

CAPÍTULO VI – O ENSINO JURÍDICO E SUAS QUATRO PEDAGOGIAS

Conforme escrevi em diagnóstico sobre a oferta de educação nas prisões brasileiras, em 2011¹⁴⁹, quando ocupava a Coordenação de Apoio ao Ensino, esta integrante da Coordenação-Geral de Reintegração Social e Ensino do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça, a educação se constitui como componente do universo cultural dos seres humanos. Pois, segundo Paulo Freire (1999, 2005), faz-se como parte da existência coletiva quando as pessoas, diante da necessidade de aproveitar as experiências de conhecimento para a manutenção da vida, tornam-se capazes de ler e atribuir sentido ao mundo lido, de compreender, de constituir e refazer relações com outras pessoas, com outras existências com que coabitam e com o mundo, mas, sobretudo, de evitar o desperdício das experiências cognitivas erigidas a partir da constatação objetiva dos limites e possibilidades de sua existência no tempo e no espaço.

A educação se complexifica e complexifica a existência humana. E, ao tempo que se povoa de conhecimentos que vão se constituindo ao longo da história, é ela própria um meio eficaz para que, em experiência intersubjetiva, os seres humanos vão constatando e significando as coisas com que tomam contato enquanto elaboram o sentido para a própria vida, formam-se, tomam para si meios que os auxiliam a produzir sua participação na existência coletiva e sua intervenção na realidade. Assim é que Paulo Freire (1998) concebe a educação como um “educar-se”. Esta expressão põe em relevo a dialeticidade como característica e permite perceber a educação como um encontro de atos e de circunstâncias que se dão de forma omnidirecional e em todos os momentos da vida. Neste aspecto, é também um processo constituído entre sujeitos que mutuamente se educam tendo como princípio a problematização e a inspiração à curiosidade e à compreensão do mundo. É importante ressaltar, para Paulo Freire, este não é apenas o cenário em que se dão as relações sociais, por conseguinte, os conflitos e as concordâncias que contribuem para a produção de sentido e para alteração da realidade. O próprio mundo vai sendo percebido, significado,

¹⁴⁹ Dada a minha presença na Coordenação por apenas um mês e não ter sido comunicado pela então Coordenadora Geral, não é do meu conhecimento se o texto do diagnóstico que elaborei foi publicado pelo Ministério da Justiça ou se teve partes deslocadas para outros documentos. Porém, com autorização expressa, a partir do texto original, elaborei um artigo científico (“a oferta de educação nos presídios brasileiros: entre o direito e a realização de direitos”), que foi apresentado no Grupo de Trabalho sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais do III Seminário Latino-Americano de Direitos Humanos realizado em março de 2012 na Universidade de Brasília.

produzido e transformado na ação cognitiva ao tempo em que incita os sujeitos a significarem, produzirem e modificarem sua própria existência em coletividade.

Sob esse signo, a educação é experiência de conhecimento que se dá consigo mesmo ou consigo mesma, com outras pessoas e com o mundo. É uma forma de compreender e alimentar a ação. Com efeito, é também ato entrelaçado de forma imanente ao trabalho, sendo este, sem a conotação exploratória de que se nutriu ao longo dos últimos pouco mais de duzentos anos (PINTO, 1985; MARÉS, 2003), uma atuação para transformar as condicionantes constatadas na/da realidade com vistas a adequá-la às exigências sócio-históricas de manutenção e reprodução da vida concreta (DUSSEL, 1977).

De par com a inventividade, com o experimento, com a criatividade, a educação interage e integra o universo do direito que têm todas as pessoas, por agentes de cultura que são, de conhecer e, mais ainda, como no dizer de Jacques Delors¹⁵⁰ (2012), de poderem aprender a ser, aprender a aprender, aprender a fazer e aprender a conviver (ROMÃO, 2004)¹⁵¹. São estes os quatro pilares de uma educação que se volta para a vida e para auxiliar na constituição de Projetos de Vida, seja no campo pessoal e/ou social, e, com efeito, podem ser observados na combinação entre os artigos 205, 208 e 3º, da Constituição Federal de 1988, com os artigos 1º e 2º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996).

Assentada nestes marcos legal e epistemológico, de um lado, a educação se apresenta como direito cujo fundamento reside na ideia de que o processo formativo se desenvolve em todos os atos da vida, através da família, da convivência com outras pessoas, do trabalho, dos movimentos sociais e de grupos organizados, das manifestações culturais e da educação formal dada em instituições destinadas a isso. Por outro, constitui-se como meio para o desenvolvimento pessoal e social, torna-se fundamento e mecanismo para o exercício da cidadania e a formação para o trabalho, que, por conseguinte, não pode ser privativo a certas pessoas ou grupos sociais. Ao contrário, a partir de seus próprios fundamentos, formaliza-se como direito que não admite oposição, relativismo ou impedimentos, ainda que transversais, ao seu exercício, bem como prescreve à família e ao Estado, de forma compartilhada, o dever de promovê-la sempre com vistas a verem-se cumprir os objetivos centrais do Estado brasileiro, quais sejam, o de constituir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e

¹⁵⁰ Relatório Jacques Delors sobre a Educação publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

¹⁵¹ Vide ROMÃO, José Eustáquio. Educação e Cidadania. In: PINSKY, Jaime. **Práticas de Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2004.

reduzir as desigualdades sociais e regionais; bem como, promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Estas características filosóficas e jurídicas, que se compõem igualmente como princípios da educação, informariam a pedagogia ou as pedagogias sobre que se produz o ato educacional. Este, por sua vez, sem separar forma e conteúdo, também revelaria as bases teóricas e, de alguma forma, legais sobre as quais se assenta o ensino. Pois, dialeticamente, ainda que em termos conceituais, considero uma pedagogia um conjunto de princípios epistemológicos, gnosiológicos e metodológicos adotados e/ou que se manifestam em comportamentos dispostos no decorrer e para o processo de ensino/aprendizagem, além da ação em si, que deixa transparecer as compreensões de partida e a intencionalidade ou um “para-quê” da formação. Por conseguinte, ainda que possa questionar o seu teor e seu resultado possível no processo de aprendizagem, um ato pode ser considerado pedagógico porque contribui para a produção de sentido e para a ação dos sujeitos, além de poder se reproduzir como ação prática, como mecanismo de transmissão e absorção de conteúdos e/ou para incitar as formulações e animar as buscas cognitivas, a depender de como se realiza e quais os princípios que também adota no seu desempenho.

Em outras palavras, se uma pedagogia é a mescla da maneira de ensinar e aprender com as concepções que dão fundamento ao ato educacional em determinadas circunstâncias, as práticas de “ensino” também informam a pedagogia ou as pedagogias em que estão fundadas. Portanto, da análise da formação jurídica, pode ser deduzida a pedagogia ou podem ser deduzidas as pedagogias que sintetizam as características que se complementam e/ou se confrontam no processo educacional. Mais diretamente na dinâmica do “ensino jurídico” e do modo como percebo a relação entre forma e conteúdo que se dá no seu interior, arrisco afirmar que o curso de Direito que sedia a pesquisa tem a intervenção de cinco pedagogias, quais sejam, a “Pedagogia do Medo”, a “Pedagogia do Resultado ou da Indiferença”, a “Pedagogia da Reprodução”, a “Pedagogia do Silenciamento” e a “Pedagogia da Resistência”. São estas que, conforme é possível notar das análises anteriores, influenciam nas aulas, nas provas, nas práticas jurídicas, no modo como as pessoas estudam e concebem o Direito e, por essa mesma razão, revelam o ser do “ensino jurídico” tal como é percebido por seus sujeitos. Neste caso, pelas relações e pelos valores que se hegemonizam na sobreposição de umas às outras de acordo com o que predomina também socialmente e em todo o sistema de ensino para a naturalização da moral das elites, é possível estabelecer três compreensões. A primeira delas é que o “ensino jurídico” é a síntese dialética dessas pedagogias e dos

interesses que por meio delas se manifestam na formação. A segunda é que, no conjunto de concordâncias e conflitos estabelecidos no “ensino jurídico” por meio de suas pedagogias, não se reafirmam as bases filosófico-jurídicas para a educação apresentadas acima, embora possa haver quem as absorva, em alguma medida ou por acaso, dentro da formação em Direito. A terceira é que a maior parte das pedagogias revela e cria condicionamentos que reiteram e contribuem para a construção do que se estabelece como concepções dominantes sobre o formato e a ideia de “ensino jurídico” adotadas. Isso também se dá em relação à própria noção de Direito que é absorvida, reforçada e/ou recriada pela ideia de “sucesso profissional” que se propaga como perspectiva de ascensão social pelo mercado, apesar de haver ações de resistência e disputas de concepção e de práticas de “ensino”, algumas delas com caráter contra-hegemônico, desempenhadas no interior do mesmo processo de formação que tende ao adestramento e à normalização das concepções de elite.

Estas ações dialéticas de forma/conteúdo são chamadas de pedagogias porque, a partir das ações em que são percebidas, condensam visões de mundo, princípios, intencionalidades e fundamentos que se alimentam e alimentam o processo educacional com vistas a produzir concepções, indicar formas de aprendizagem, conteúdos a serem apreendidos e/ou construídos. Além disso, apontam-se como inspiração, condicionam e reproduzem leituras da realidade, ações profissionais dentro do Direito e, por não ser possível separá-las de outras relações, para atos que cada um ou cada uma desenvolve no seu contexto social.

Com o intuito de compreendê-las, é preciso observar que, no seu cotidiano, as pedagogias acima podem ser sintetizadas em um ou outro professor, em uma ou outra professora, que, individualmente, parecem se valer de forma mais evidente dos pressupostos e de comportamentos que compõem determinada pedagogia, mas estão dispostas no todo da formação jurídica por meio de ações promovidas ao longo do processo educacional e mesmo se integram à política de ensino do curso. Neste aspecto, também é necessário observar que as pedagogias não se excluem umas as outras ou não se opõem necessariamente (salvo no caso de ações de resistência contra-hegemônicas). Nas práticas educacionais, podem se confundir em uma mesma ação de apenas um professor ou uma professora e, ainda, uma única atitude pode manifestar uma compleição ou uma conexão de pedagogias informadoras do “ensino jurídico” naquele contexto.

Como já estão dispostas em exemplos e em falas trazidas nos capítulos acima, este capítulo terá como objetivo analisar as suas características e os meios pelos quais emergem. A seguir, trato da “Pedagogia do Medo”.

6.1 A “Pedagogia do Medo”

A “Pedagogia do Medo” tem como elemento central, como o próprio nome indica, o “medo”. Este constitui uma pedagogia porque figura como princípio epistemológico, gnosiológico e metodológico que fundamenta, inspira e condiciona enquanto, nas relações de ensino/aprendizagem, é alimentada [a pedagogia] por comportamentos que criam em seus integrantes um universo de subjetividades, por conseguinte, de percepções, que também influenciam nos conteúdos e nos objetivos da formação jurídica. Para a “Pedagogia do Medo”, educar é disciplinar. É manter controle presente e futuro sobre como pensam e como agem tendo em vista a construção de um “ser ideal” que está vinculado ao que o professor ou professora tem como padrão de profissional de Direito (este também aparece nas “Pedagogias do Resultado” e da “Reprodução”). Sob esse signo, vão se produzindo e propagando, ademais, concepções de Direito e do próprio “ensino jurídico” que guardam relação imediata com essa perspectiva de ensinar e aprender baseada no medo. Por seu intermédio, o professor ou professora “vende” a ideia de “sucesso profissional” elaborado no seio da moral dominante e difundida pelo mercado.

O “jogo” da “Pedagogia do Medo” se dá tendo como mediadora a nota ou a preocupação com a nota, por isso, toma as provas como um importante instrumento para se realizar. É por meio das avaliações ou da ameaça de o estudante ou a estudante não ter um resultado considerado satisfatório na visão do professor ou da professora, o que também representa uma reputação entre os colegas e as colegas, que vai se impondo uma forma de autoridade docente e sua consequente exigência de submissão discente.

Uma vez, iria ter prova de (nome da disciplina). Quando eu cheguei..., eu estava alguns minutos atrasado e a professora disse que eu não entraria mais e começou a fazer terrorismo, que eu tinha levado zero, que todo mundo que estava no fundo da sala iria levar zero. Eu insisti pra entrar porque, quando eu cheguei, ela ainda estava distribuindo a prova. Aí, ela disse gritando: “você quer entrar? Você quer entrar? Então, entre, mas já começar com zero. Não vai adiantar nada!” Eu imaginei que ela não iria fazer aquilo e entrei. Sentei na cadeira, mas eu não conseguia fazer a prova. Estava muito nervoso. Tive que me acalmar antes, porque eu suava de nervosismo, pra começar a fazer a prova. Isso porque ela estava irritada com a turma. Ela faltava muito e a turma abriu processo contra ela. Pior foi que, depois, ela pegou a lista com o nome de todo mundo que assinou contra ela e leu na sala como se tivesse ameaçando as pessoas. Ela lia nome e sobrenome (Estudante n.º 09, do quarto semestre).

Parece existir uma espécie de “chantagem” que, por meio de um “poder de vida e de morte”, de “salvação ou de condenação”, negocia o controle da aprendizagem com a transposição do que é considerado entre discentes e docentes como “etapas do curso” e sua posterior conclusão. Pois, as notas não apenas importam para a aprovação na disciplina. Elas também situam o estudante ou a estudante no curso, também em termos de bolsas, abertura para projetos de pesquisa, monitoria, compõem o currículo individual que vai se relacionar com possibilidades de estágio e profissionais.

Este comportamento, apesar do aparente descontrole docente, comumente, vem aliado à figura de um professor ou professora que se mostra distante, imponente, não dialoga ou mantém qualquer relação pessoal e não permite a aproximação nesse campo, segundo os estudantes e as estudantes, porque quase nunca demonstra descontração ou “sorri”. É interessante observar que o fato de “não sorrir” é percebido pelos discentes e pelas discentes como componente pedagógico. Não raras vezes, estes e estas colocam o sorriso como indicador dos pressupostos da relação de ensino/aprendizagem, sobretudo quanto ao modo e aos limites de como podem os estudantes ou as estudantes se relacionarem com o professor ou professora, ademais de definir o formato e, a partir deste, os comportamentos exigidos durante as aulas (o silêncio, a não-interferência, a redução à possibilidade de dirigir perguntas ou de fazer qualquer chiste que não seja para reverenciar a autoridade docente, a importância da disciplina e a “dificuldade da prova”, entre outras, a inadmissibilidade para debates ou discordâncias – nisso também se assemelha à “Pedagogia do Silenciamento”).

Na nossa turma, ele até sorri. Ele gosta da nossa turma. Por isso, Aceita melhor a nossa participação, que a gente faça perguntas e, dentro dos limites, faça alguma brincadeira. Os meninos fazem brincadeiras. Tem gente que brinca, às vezes, até com ele, com a prova dele e ele sorri. Mas, é preciso ter cuidado. Ele não aceita qualquer coisa. A pessoa tem que entender isso, se não, já viu! Se ele entender como uma ironia ou que está desafiando ele... Tem que fazer tudo pra ele não se irritar, se não é prejuízo... é prejuízo pra turma e você vai ser condenado. A turma toda vai vir pra cima de você se sentir que ele está com raiva por causa de alguma coisa que você fez (Estudante do quarto semestre durante a convivência com o cotidiano pedagógico).

Além disso, no contexto da “chantagem”, o professor ou professora que atua ou quando atua na perspectiva da “Pedagogia do Medo”, impõe o seu tempo e cria preocupação nos discentes e nas discentes. Neste caso, provoca uma angústia frequente, de imediato, quanto à sua aprovação na disciplina e ao seguimento normal no curso sem manchas na reputação perante os colegas, as colegas e demais docentes, e, mediatamente, quanto à

capacidade de enfrentar a vida profissional. Tal como se mostra no diálogo abaixo ocorrido no fim de uma aula em que havia uma expectativa de entrega de provas:

Estudante: – Professor, esse envelope não é a prova?

Professor: – Não (com um sorriso irônico nos lábios). Essa “provinha-Brasil” é da outra turma. Tenho muitas atribulações. Vou trazer na outra semana.

Ao final da aula, o Estudante que fez a pergunta me diz: – É tabu perguntar quando vai entregar a prova. O povo tem medo de perguntar.

Na semana seguinte àquela em que ocorreu o diálogo acima, ao entrar na sala antes de começar a aula e ver que o professor já estava presente e havia um envelope sobre a mesa, um estudante afirma com um misto de ansiedade e preocupação: “– ele está com a ‘provinha-Brasil’” (assumindo a mesma expressão utilizada pelo professor). Mas, o professor gera mais expectativa quanto às notas. Ao perceber que os estudantes e as estudantes notaram que trazia as provas, aponta para o anseio de terminar o programa da disciplina como indicação de que vai deixar a entrega das provas para o fim da aula: “– espero vencer pelo menos noventa por cento do programa”. Evidente, não é possível afirmar que não haja, de fato, o objetivo de concluir os conteúdos programados, porém, talvez, faça parte do jogo da “Pedagogia do Medo” o uso da imposição da espera mesclada às falas sobre conteúdos para as provas como forma de criar uma ansiedade necessária a essa forma de ensino/aprendizagem. Tanto que, ao ouvir a fala sobre a tentativa de concluir a ementa, um estudante, demonstrando mais preocupação com a prova e com a transposição de etapas do curso do que com os conhecimentos que pode acessar, pergunta: “– se o senhor não der tudo, a prova vai ser tudo ou só o que o senhor deu?” Essa pergunta também pode indicar que na “Pedagogia do Medo” também podem existir surpresas, de que há possibilidade, e esta pode ser recorrente, de o professor exigir conteúdos além daquilo que apresentou em sala, sob pretexto de que os estudantes e as estudantes precisam buscar conhecer temas independentemente de eles terem sido abordados. Pois, como afirmam alguns professores e algumas professoras quando assim atuam, esses conteúdos serão exigidos em concursos e poderão garantir o “futuro profissional” dos discentes e das discentes. Aparentemente com o afã de que tivesse o assunto completo à disposição para a prova, responder o professor: “– vou ver se consigo dar tudo”.

Próximo do fim do horário da aula, com os estudantes e as estudantes já impacientes, o professor informa que vai entregar as provas, a turma esboça maior ansiedade. Algumas pessoas riem, mas logo em seguida a sala fica em completo silêncio, que só é cortado quando o professor novamente fala sobre a possibilidade de não cumprir a matéria prevista em sua inteireza: “– não sei se vou fechar a matéria. Vou escolher alguns (temas

dados) mais importantes.”. Nesse momento, a informação parece não importar. Algumas pessoas balançam as pernas e passam as mãos na roupa em sinal de nervosismo e ansiedade. O professor segue como se quisesse demonstrar sacrifício e atribuí-lo aos estudantes e às estudantes: “– bom, vamos lá entregar a ‘provinha-Brasil’, que, por sinal, me custou um domingo todo pra corrigir. Comecei às cinco da manhã.” Um estudante retribui a fala com ironia e/ou, talvez, como forma de quebrar o clima de medo que o professor tenta impor: “– perdeu Faustão!” Outro segue na mesma direção: “– corrigiu com carinho, pelo menos?” (a turma ri). O professor responde: “– sempre com carinho...” E, segue:

É o seguinte, dois pontos: cinquenta e cinco alunos e o resultado foi ruim. Mais ou menos quarenta por cento, precisamente dezenove alunos, tiraram nota menor do que cinco, trinta e cinco tiraram nota maior ou igual a cinco. A maior nota foi nove. Pode fazer o Exame da OAB. Vamos mandar essa prova pra co-irmã (a universidade privada que concorre com a universidade federal que sedia a pesquisa). Só a (nome da universidade federal) consegue fazer. Porque tirar nove numa prova dessa qualificada é boa... a menor nota foi um e meio. Essa prova foi toda cheia de princípios, casos concretos, como a da OAB. O que sinto é que teve gente que não estudou o suficiente. A minha experiência de mais de vinte anos de professor me diz isso. Estudaram por resumo ou manual...

Tendo dito isso, o professor começa a distribuir as provas. Às vezes, organiza a entrega em ordem decrescente de notas. Nessa ocasião, entregou a nota maior primeiro e, olhando rapidamente para a estudante, diz: “– parabéns!”. Quando chama pessoas que tiraram nota mais baixa, afirma: “– você tem que melhorar, se não vai se prejudicar na sua vida profissional”; “– da próxima vez, organize melhor”; “– o que você espera que vai ser com uma nota dessas?” A turma segue tensa. Algumas pessoas que recebem a prova transparecem inconformidade, mas há também uma aparente necessidade de compartilhar o que aconteceu consigo e comparar notas e respostas para, mais uma vez, alimentar a concorrência, agora internamente entre os colegas, além de entender o que aconteceu.

Aqui, surge uma outra característica da “Pedagogia do Medo”. Esta consiste na tentativa de amenizar o reivindicado, porém subentendido, poder de “salvação e de condenação”, de “vida e morte”, e legitimar a maneira como exerce “autoridade” no processo educacional sobre os estudantes e as estudantes com o pretexto da preocupação e do zelo com sua aprendizagem e com o seu futuro profissional. Para tanto, alia o medo à visão binária de “perda” e “ganho”, que, por um lado, representa o “nada” e o “tudo” no processo de aprendizagem e, por outro, o “nada” e o “tudo” no desempenho de atividades no mundo do Direito e na vida que cada um ou cada uma possa obter em decorrência do posto de trabalho que ocupe. Com isso, também cria meios para alimentar nos estudantes e nas estudantes uma

relação imediata com uma noção de “derrota” e de “vitória” e, nas entrelinhas, com uma classificação moral que está imediatamente vinculada à capacidade/incapacidade de manifestar o conhecimento necessário para o êxito, seja nas provas ou, futuramente, nos concursos públicos. Nesse contexto, o docente ou a docente, igualmente, nutre e propaga a ideia de competição por ocupar um lugar ou um entre os cargos mais cobiçados no restrito mercado de trabalho jurídico e dá aos seus atos o caráter de “alerta”, ao tempo em que procura atribuir aos discentes e às discentes a responsabilidade exclusiva por sua formação e pelos resultados que possam alcançar no seu decorrer e/ou por meio dela.

Outro exemplo disso ocorre em uma aula de determinada disciplina após a ocorrência de uma prova. O professor, antes de ministrar os conteúdos previstos na ementa¹⁵², como se em atitude de auto-exaltação ou de enaltecimento de sua prova, pergunta: “– como foi a prova?” Um estudante, em tom de brincadeira, não sei se tentando confrontar o clima de medo que o docente parecia querer estabelecer ou mesmo querendo reafirmar pela ironia o que o professor pretendia incitar, responde: “– superficial!”¹⁵³ Como é corriqueiro nessa aula, sobretudo quando se fala em notas e em “sucesso profissional” por meio do concurso público, o professor, mais uma vez, lança mão do medo e da angústia. Em tom de voz desafiador diz: “– então, foi fácil!” De imediato, uma estudante tenta apresentar uma retratação em nome do colega: “– ele não soube se expressar!” A turma entre murmúrios e risos parece concordar que o colega não tinha agido adequadamente. O professor, em seguida, afirma: “– a de (nome da disciplina) foi uma tragédia. Querem ler manual... nenhum livro... é isso que dá! Querem aprender assim... sabem quantos estudantes de Direito tem na (nome da universidade privada concorrente no estado com a universidade federal que sedia a pesquisa)? Mais ou menos sete mil. São sete mil só na coirmã. É por isso que o ensino jurídico está como está. Muita propaganda. Aqui na federal, ainda há um substrato intelectual. Os concursos estão aí a expressar isso.”

É importante observar, que, ao trazer junto consigo o constrangimento e o próprio clima de medo constituído na relação professor/estudante, professora/estudante, o suposto “alerta” produz uma noção de responsabilidade que anda de passo com aquilo que se transforma no seu duplo: o sentimento de culpa. O remorso permite o controle moral, de que,

¹⁵² Como dito em outras partes, entendo que os valores e a forma de ensinar e aprender também são conteúdos do “ensino jurídico” tal como está organizado.

¹⁵³ É importante observar que durante os diálogos em profundidade e nas conversas informais, apesar de considerarem difíceis as provas de determinados professores e de determinadas professoras, entre os quais e entre as quais, estava o docente que participa deste momento, percebi que se hegemoniza nos discentes e nas discentes a compreensão de que a prova deste professor, de fato, é superficial e está baseada na memorização de artigos, súmulas, jurisprudências e enunciados doutrinários.

na “Pedagogia do Medo”, o docente ou a docente lança mão para, mais uma vez, afirmar sua autoridade, os conteúdos e os valores que ministra. Ou seja, a culpa transforma o “ensino” em meio de afirmação da autoridade do professor ou da professora, uma vez que legitima a vigilância sobre a formação e contribui para a tentativa de determinar como cada pessoa se forma, quais os conhecimentos que devem ser assimilados ou rejeitados e como o estudante ou a estudante deve atuar profissionalmente no futuro¹⁵⁴.

Muitas vezes, nesse modelo de educação em que o “medo” se alia ao “resultado”, embora este seja mais um pretexto discursivo, é comum perceber estudantes pessoalizarem os problemas da formação e acreditarem que estes são ocasionados por dificuldades suas, em específico, por não se adaptarem bem ao método, às condições de aprendizagem, aos conteúdos. Isso se dá porque, à medida que emergem exigências de resultado, cobranças, com apoio na perspectiva de que essa atitude é a “melhor” para o aprendizado do Direito, também vai se constituindo a estigmatização destas pessoas como inadaptadas e se imprime nelas a sensação de que, por não alcançarem aquilo que se lhes impõe como devido, são “perdedoras” ou estão “perdendo”, “ficando para trás”, devido a problemas que, embora até possam ter influência do modo de ensinar e aprender instalado no curso, supostamente, teriam mais relação com circunstâncias que o estudante ou a estudante carrega consigo. Ou seja, cada um ou cada uma é responsável pelo seu “sucesso” ou “insucesso”, que também são significados com “vitória” ou “fracasso”, tendo em vista um vínculo que se cria entre “exigência”, “culpa” e “incapacidade”.

Eu sinto que eu não tenho uma formação necessária, a que eu queria, pelo menos. Não sei, às vezes paro pra pensar: caramba, será que não sou eu que não consigo aprender isso? Pode ser que sim. Mas ou é um ou outro. Eu acho que ou não estou tendo uma boa formação ou realmente o problema está comigo (Estudante n.º 09, do quarto semestre).

No fundo, sob ameaça e culpa, tendo em vista a lógica de verticalização, não é conhecer o principal balizador de aprendizagem. É a autoridade corrompida em autoritarismo do professor ou da professora que se torna a condição da “vitória” ou da “derrota”, parcial ou total (com o alcance do diploma de graduação em Direito¹⁵⁵), porque é este poder que define

¹⁵⁴ Como já mencionei em outras partes, isso se dá, apesar de se dizer à unanimidade entre docentes que não existe um perfil de curso e de egresso ou egressa a ser perseguido coletivamente (como dizem, “cada um tem o seu”).

¹⁵⁵ Como parte da convivência com o curso, acompanhei a solenidade de formatura de trinta e três estudantes da turma do segundo semestre de 2014. O clima de alegria aliado à ideia de vitória era evidente. Tudo estava

de antemão o resultado a ser perseguido pelo estudante ou pela estudante e, portanto, repele tudo o que não seja sua ordem ou que não seja ele mesmo e sua autoafirmação.

Na “Pedagogia do Medo”, o poder se materializa em forma de requisitos e se estabelece como controle sobre o futuro, sobre a vida. Por essa razão, representa uma ameaça que enreda os estudantes e as estudantes, de modo que, muitas vezes, estes e estas não percebiam ou não se sintam aptos e aptas a confrontar o dever de, em lugar de demonstrar conhecimento da matéria, terem a obrigação de indicar conhecer aquilo que o professor ou professora determinou como parâmetro de aprendizagem e como verdade, sob pena de emergirem obstáculos para transpor as etapas do curso, para o recebimento do diploma que abrirá as portas para o universo profissional, e, de forma mediata, não ser possível alcançar a estabilidade financeira pelo exercício de um cargo de poder e de *status*. Portanto, de “não ser ninguém”, de “não ter futuro”, tomando como base expressões utilizadas pelos sujeitos integrantes do universo pedagógico que sedia a pesquisa. Por outro lado, ainda com apoio da ameaça e da culpa, cria-se igualmente um jogo que tenta impedir os estudantes e as estudantes de enxergarem além daqueles conteúdos e daquela relação autoritária ao mesmo tempo que os condiciona e as condiciona a acreditarem que, para demonstrar aprendizagem, para se considerarem aptos ou aptas ao Direito, precisam obrigatoriamente se submeter a esse professor ou professora, bem assim, superar a disciplina que ele ou ela ministra para seguir outras etapas do curso. Isso se daria porque este docente ou esta docente, no contexto, vai sendo atrelado ou vai sendo atrelada à ideia de que “quer o melhor”, “é preocupado ou preocupada”, age por “amor ao ensino”, por “amor àqueles e àquelas para quem trabalha” “zela pela aprendizagem e pelo futuro profissional dos estudantes ou das estudantes”,

colocado para exaltar a “conquista”: a ornamentação de um grande teatro da cidade, obtido com o convite ao governador do estado para ser o patrono da turma; o chamado eloquente feito pelo mestre de cerimônias de cada estudante, que tinha seu nome projetado em telão situado ao fundo do palco em que a turma fica disposta em aclave e na frente da mesa em que permaneciam professores homenageados e professoras homenageadas, o paraninfo, a mestre-amiga e os patronos da turma; as vestes e outros adornos trazidos pelos convidados e convidadas; as músicas que seguiam ao chamado dos nomes dos formandos e das formandas. Quanto às músicas, além de trazer um pouco do gosto musical e da personalidade de integrantes da turma, algumas indicavam o significado que a formatura possuía implícita ou explicitamente para o graduando ou graduanda. Em alguns casos, faziam menção explícita ou trazem louvores religiosos em agradecimento pela vitória. São exemplos de músicas tocadas: “*we are the champions*” (nós somos os vencedores, em tradução livre) – Fred Mercury; “campeão vencedor” – Jamily; “o que é, o que é?” – Gonzaguinha; “deixa a vida me levar” – Zeca Pagodinho; “tá escrito” – Grupo Revelação. Este clima de vitória parecia compartilhado entre as pessoas que recebiam seus certificados de conclusão de curso, convidados e convidadas, familiares e outros estudantes e outras estudantes de Direito presentes. Pois, havia uma euforia expressada em gritos, explosões de lançadores de confetes e serpentinas, no agito de balões que traziam ou formavam nomes, no barulho das buzinas que tocavam a cada nome chamado. No palco, essa euforia era visível também no uso de adornos echarpes de penas coloridas, óculos escuros ou coloridos, chapéus, sobrinhas de frevo e partes de fantasias de carnaval, nas danças em que vários formandos e várias formandas faziam rodas, giravam saltando aos gritos e sorrindo, se abraçavam, carregavam uns aos outros e umas as outras nos braços, às vezes, em forma de cadeiras ou camas para carregar um colega ou uma colega até o professor que lhe entregaria o diploma.

sobretudo, anseia que essas pessoas alcancem os mais altos patamares de poder dentro da sociedade e saibam lidar com um “mundo”¹⁵⁶ que, para permitir o “sucesso”, não está fundado na “compaixão”, não terá pessoas que irão se compadecer de “problemas pessoais” e/ou abrir espaço para uma “nova chance”.

É o que parecem dizer estudantes que analisam aulas de professores ou professoras que poderia ser situados ou situadas na “Pedagogia do Medo”:

(...) pra mim, é a melhor aula. É objetiva, porque vai diretamente ao código e porque ele simplifica, ele esvazia o direito (ramo do Direito) de tal modo que eu consigo entender o sistema. Eu discordo dele em alguns assuntos, mas, em geral, gosto dele. Sei que pode ser pra massagear o ego, pode ser que eu queira, sinta necessidade do reconhecimento dele... Isso de massagear o ego, o ser humano precisa disso, ainda mais vindo de uma pessoa como (nome do professor). Eu espero o dia em que ele vai reconhecer que eu estou certo (estudante do quarto semestre com o qual interagi na convivência com o cotidiano pedagógico).

Eu vou pegar o que eu puder com (nome do professor) porque ele manja muito. Eu gosto dele porque ele cobra e eu estudo. Não me estresso com prova. O importante é que, com (nome de um professor que lê o código, cobra com rigidez e faz ameaças), eu aprendo mais porque já estou acostumado com o sistema. Me forço a estudar! (estudante que conversava no Centro Acadêmico com outro sobre as escolhas quanto aos professores e professoras por seu perfil).

Em alguns casos, o próprio professor ou a própria professora, quando da entrega de notas e/ou no cotidiano das aulas, faz os estudantes e as estudantes acreditarem que é imprescindível o que faz para a garantia de seu futuro profissional. Em muitos casos, utiliza argumentos que fazem os discentes e as discentes acreditarem que o seu método é fundamental para o processo de aprendizagem:

Melhor chorar agora do que sofrer depois (em tom de conselho)! (...) alguns alunos dão respostas espetaculares. Complementa com um colorido processual, fala do enunciado n.º (omitido). Tem que botar! (...) essa outra tem muita novela. O cara não sabia muito, mas é inteligente. Estuda na (nome da universidade) faz tempo. Aí, inventa!

Louve aos céus, louve aos anjos se você acreditar em anjos, porque ainda tem a prova. É melhor sofrer agora do que depois. Porque esse negócio de não ter prova, de passar direto pra sair logo nas estatísticas de Dilma como uma coisa que deu certo, é um problema. Até o Exame da OAB vai exigir de vocês... aliás, antes, era mais rigoroso. Faz uns quatro exames que, se perder a segunda fase, faz de novo. Fica de recuperação (risos da turma). Faz segunda chamada (em tom irônico). Depois, vocês vão me agradecer... mas, vamos lá porque preciso dar a matéria. Vou ver se consigo cumprir o programa.

¹⁵⁶ Este mundo também é representado nas falas como os concursos públicos, seus examinadores e suas examinadoras, e a competição para tanto entre estudantes.

Na “Pedagogia do Medo”, em meio a esse tipo de relação que faz os estudantes e as estudantes acreditarem que necessitam de mecanismos de ameaça para aprender, torna-se chancela do conhecimento a aprovação do professor autoritário ou da professora autoritária que aparece como conhecedor ou conhecedora da técnica e do Direito porque se diz dominar o código, a jurisprudência, as súmulas de tribunais superiores e, ademais de indicar no seu autoritarismo compromisso com a formação, estabelecer-se, de certa forma, como mito por se manter imponentemente afastado, afastada ou inacessível aos discentes e às discentes. Neste caso, tirar boas notas e superar uma disciplina que se assemelha a uma “corrida com obstáculos” erigidos pelo medo e pela culpa, gera confiança, faz o estudante ou a estudante se sentir capaz de alcançar seus objetivos futuros como profissional de Direito, além da sensação de um desafio vencido e de ter ultrapassado dificuldades que pareciam, de início, intransponíveis porque paralisantes, assustadoras. Mais que isso, ter o reconhecimento de que está certo ou está certa, fazer, quem sabe, o docente ou a docente voltar atrás em algum posicionamento, como é possível observar nas falas acima, e se destacar entre poucos colegas e poucas colegas que conseguem merecer a atenção direta do professor ou da professora seria a consagração pessoal e entre os discentes e as discentes do curso.

Sustenta igualmente a “Pedagogia do Medo”, com base nessas condições, uma espécie de paternalismo em duplo efeito. De um lado, exalta-se a figura do professor ou da professora que atua e se legitima para atuar como quem manda ao modo da autoridade exercida no ambiente doméstico, sob violência, ameaça e culpa. Isto é, promove-se um domínio que combina arbítrio, inadmissibilidade de questionamento de decisões com a ideia de proteção, de cuidado, bem assim, com o desejo ou a necessidade de reconhecimento, de aproximação, de atenção e de que a presença de quem se submete a esse conjunto de condições seja notada por parte daquela pessoa que se mostra superior (GÓES JUNIOR, 2014) e parece nem conhecer nem lembrar o nome da massa de estudantes com que tem contato¹⁵⁷. Por outro, esse paternalismo condiciona e é condicionado por um processo de infantilização que nutre e se nutre da “Pedagogia do Medo” porque permite o controle sobre os estudantes e as estudantes também em meio às manifestações de “preocupação e zelo”. É como se, no seu bojo, surgissem pessoas que, a exemplo de como a sociedade trata as crianças, fossem colocadas e condicionadas a acreditar em uma suposta fragilidade e/ou

¹⁵⁷ Durante as aulas com professores e professoras que atuam da maneira que venho retratando nessa parte do trabalho, percebo que os docentes e as docentes não reconhecem os estudantes e as estudantes pelo seu nome. Por exemplo, no ato de entrega de provas, quando chamam alguém e a pessoa não responde imediatamente, é comum a aparecer a pergunta “quem é?” antes de repetir novamente o nome da pessoa chamada para receber o resultado de sua avaliação.

incapacidade de compreender seus próprios atos e de produzir escolhas “conscientes” para suas próprias vidas. Pois, o professor ou professora, aparentemente tentando imprimir a falta de atenção e o desconhecimento das condições para o trabalho no mundo jurídico, com seus comportamentos, incita os discentes e as discentes a acreditarem que seu autocuidado não é suficiente, por conseguinte, precisam absorver esta forma de ensinar e aprender baseada no medo como um modelo pedagógico imprescindível para o “sucesso profissional”. Mais ainda porque, com a “ajuda” do professor ou da professora, poderiam ter um “choque de realidade”, entenderiam as dificuldades do trabalho no âmbito do Direito e se sentiriam no dever de atuar com vistas a alcançar êxito. É nesse sentido que o medo se tornaria um elemento didático importante por meio de que os estudantes e as estudantes combinariam autocuidado e uma forma de estudar e de conhecer condizente com o que o professor ou professora considera ideal, também do ponto de vista dos conteúdos e dos valores.

Foi justamente o processo de infantilização que me chamou atenção para a “Pedagogia do Medo” no “ensino jurídico”. Este pôde ser notado inicialmente em duas ocasiões que tratavam de provas durante a convivência cotidiana com o ambiente de formação. A primeira delas tem a ver com uma conversa espontânea ocorrida entre estudantes que, no percurso até a sala de aula, retratava a expectativa de receber notas e anunciava a existência de uma suposta “emoção do dia da entrega das provas”. O clima de medo que surgia nesse momento foi efetivamente compreendido ao perceber, já na sala de aula, a reação dos discentes e das discentes a um recado escrito no quadro quanto à prova seguinte. A segunda tem a ver com a informação recebida de um ex-estudante do curso que sedia a pesquisa após me ouvir falar sobre a existência possível de uma “Pedagogia do Medo” naquela faculdade de Direito.

Sobre o primeiro momento, eu participava de um seminário organizado por um núcleo do curso com apoio do Centro Acadêmico e do recém-nascido Projeto de Assessoria Jurídica Popular quando, apesar de ter sido aprovado pelo colegiado como atividade complementar para a qual seriam suspensas as aulas, percebi que estudantes assinavam a lista de presença, mas se dirigiam a determinada aula porque o professor não havia suspenso as atividades, iria dar matéria para a prova e, possivelmente, entregaria as notas. Eu, que já estava programado para assistir à aula, acompanhei um grupo de estudantes no trajeto entre o auditório em que se realizava o evento e a sala de aula. Em mais ou menos dez minutos de caminhada pelo *campus* da universidade, todo o tema dos diálogos foi a prova da semana anterior, a ansiedade por receber as notas, o medo do resultado e a existência de uma suposta

“emoção do dia da entrega das provas”. Os passos eram largos para evitar o atraso e algumas pessoas me alertavam sobre o que eu encontraria: “– Você já viu o dia da entrega das provas? É gente nervosa, é gente chorando...” (Estudante 1); “– No dia em que ele vai entregar as provas, fica aquele clima pesado na sala. Você vai sentir” (Estudante 2). Uma estudante, no entanto, foi mais minuciosa na descrição:

É... tem a “emoção do dia da entrega das provas”... é uma adrenalina, o coração acelera, o povo fica tenso, porque você não sabe o que vem. O resultado é imprevisível porque a correção é muito rígida e você não sabe se colocou tudo o que ele quer. Às vezes, você acha que coloca, mas aí falta uma coisinha e sua nota cai. Normalmente, ele faz um caso concreto e você tem que colocar o brocardo, o artigo do código, a súmula e o enunciado. Se você coloca tudo, mas esqueceu o brocardo ou o enunciado, já era. Vai ficar com muito pouco na questão. E, se você escrever tudo certo, mas não colocar artigo, súmula, enunciado, vai perder tudo. Ele não aceita. Você pode até reclamar, mas não vai conseguir. O povo até tem medo de reclamar alguma coisa. A maioria, quando recebe a nota, fica com raiva e guarda pra si a reclamação. Se for lá, corre o risco de ele ficar irritado e até perder.

Ao chegar à sala de aula, noto que o professor já estava sentado à mesa situada adiante da sala com piso de madeira inclinado e em formato de uma espécie de mini-auditório. Atrás dele, havia um recado desenhado no quadro da seguinte forma:

2ª Provinha-Brasil – (nome da disciplina)
Data 11/09
Matéria <u>toda!</u>

Os estudantes e as estudantes também percebem o recado e começam a fazer cuidadosamente alguns questionamentos: “– será a matéria toda, tem certeza, professor?”; “– não poderia reduzir a quantidade assuntos?”. O professor responde a todas as perguntas reafirmando o que está escrito no quadro com um leve sorriso nos lábios e voz em tom irônico. Quando sente que já é suficiente, corta a conversa com rispidez: “– olhe, é isso! É obrigação do acadêmico saber tudo da matéria. Vamos lá! Tem muito assunto pra dar. Sobre a ‘Provinha-Brasil’ já está tudo dito. Matéria toda... anotaram a data? Estudem!”.

Alguns discentes e algumas discentes sentem incômodo e até parecem se irritar com a denominação “Provinha-Brasil” para designar a avaliação. Talvez, até percebam o seu vínculo com o processo de infantilização provocado pelo professor para constituir a sua “Pedagogia do Medo”: “– esse nome ‘Provinha-Brasil’ mesmo não tem cabimento. Ele faz isso porque é ridículo, é sarcástico, gosta de meter medo”. Nesse mesmo sentido, compreendo

que se trata de uma ironia, talvez, de uma forma de sadismo, a utilização docente do recurso do menosprezo para causar o efeito contrário: super-valorizar a prova, incitar o temor e colocar sobre os estudantes e as estudantes a responsabilidade completa e exclusiva sobre seu desempenho em uma prova que, em tese, exigiria a demonstração de conhecimentos elementares. Pois, na realidade em que se aplica, a “Provinha-Brasil” é utilizada pelo governo federal para avaliar a alfabetização e as habilidades de letramento em língua portuguesa e conhecimentos básicos de matemática em crianças do segundo ano do ensino fundamental¹⁵⁸.

Também no contexto em que a denominação é utilizada pelo professor ou professora, o sadismo que anda de passo com a infantilização pode gerar medo porque tende a criar nos discentes e nas discentes o sentimento de que possuem uma deficiência de aprendizagem, de inaptidão, de incapacidade para aprender a matéria, de falta de inteligência e/ou que está impedido ou impedia de ter êxito na vida profissional, sobretudo porque, embora não possa ser assim classificada, mostra-se como uma prova de conhecimentos elementares que vão ser cobrados no Exame da OAB e em outros concursos, como se pode ver em falas do professor acima. É com essa sensação que é alimentada em complemento a autopunição, a culpa, isto é, um sofrimento pelo medo de “não dar certo”, e vice-versa, é por esse medo de “não dar certo” como profissional de Direito que vai sendo incitada a culpa, a autopunição.

Essa aliança entre medo, culpa e punição é também vista no segundo acontecimento que me faz considerar plausível a existência da “Pedagogia do Medo”. Ao me ouvir falar sobre a possível existência de uma “Pedagogia do Medo”, um ex-estudante recente do curso que sedia a pesquisa afirma:

É justamente isso. Sua fala agora me faz lembrar de uma ocasião em que um professor, no dia de sua última prova, muita gente pendurada por causa do terror que ele faz durante todo o semestre, foi lá no quadro e colocou dois poemas de Manuel Bandeira, “Pneumotórax” e “Vou-me embora pra Pasárgada”. Depois disse: “olhem bem pra isso porque tem gente que vai cair num ou noutro. Se tiver estudado e for bem, vai passar e vai pra Pasárgada e lá vai ter tudo, vai ficar tranquilo, vai ser feliz porque lá é amigo do rei... mas, se não tiver estudado, vai ser como no “Pneumotórax”. Por não ter estudado, vai começar a agonizar e não vai a lugar nenhum. A única coisa que vai poder ser feita é tocar um tango argentino e chorar. Agora é com vocês. Boa sorte!” Naquela hora, a turma toda riu, mas de nervoso. Ficou todo mundo apavorado.

¹⁵⁸ Esses objetivos podem ser acessados pelo sítio eletrônico: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/objetivos>.

Para compreender o que poderiam significar, transcrevo os poemas “Pneumotórax” e “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, aqui. Início por “Pneumotórax”:

Febre, hemoptise, dispnéia e suores noturnos.
A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
Tosse, tosse, tosse.
Mandou chamar o médico:
– Diga trinta e três.
– Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
– Respire.
– O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
– Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
– Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.

Agora, “Vou-me embora pra Pasárgada”¹⁵⁹:

Vou-me embora pra Pasárgada
Lá sou amigo do rei
Lá tenho a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada

Vou-me embora pra Pasárgada
Aqui eu não sou feliz
Lá a existência é uma aventura
De tal modo inconseqüente
Que Joana a Louca de Espanha
Rainha e falsa demente
Vem a ser contraparente
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica
Andarei de bicicleta
Montarei em burro brabo
Subirei no pau-de-sebo
Tomarei banhos de mar!
E quando estiver cansado
Deito na beira do rio
Mando chamar a mãe-d'água
Pra me contar as histórias
Que no tempo de eu menino
Rosa vinha me contar
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo
É outra civilização
Tem um processo seguro
De impedir a concepção
Tem telefone automático
Tem alcalóide à vontade

¹⁵⁹ Texto extraído do livro "Bandeira a Vida Inteira", publicado em 1986.

Tem prostitutas bonitas
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste
Mas triste de não ter jeito
Quando de noite me der
Vontade de me matar
— Lá sou amigo do rei —
Terei a mulher que eu quero
Na cama que escolherei
Vou-me embora pra Pasárgada.

Em contato com tais poemas, percebo que a infantilização do processo educacional incita, pelo medo e pela culpa, a sobreposição docente e de seus conhecimentos aos estudantes e às ideias que estes trazem ou poderiam criar em outros espaços do ambiente pedagógico. É um meio que permite introjetar a percepção da sala de aula como um lugar de hierarquia, de exercício de poder, sendo este igualmente realizado como um domínio moral dos discentes e das discentes. Pois, ao que parece, o professor ou professora que assim atua entende que, em submissão, os estudantes e as estudantes, por um lado, estão mais propensos e mais propensas à admissão de valores que se propagam em sala como sua própria forma de analisar e compreender a realidade, bem assim o papel social do Direito. Por outro, embora não seja possível afirmar que essa seja uma intenção imediata, ao aliar medo, culpa e infantilização, esse comportamento docente também contribui para a separação de discentes entre quem, por inteligência e esforço, está apto ou apta à aprendizagem e quem, de acordo com suas características colocadas como condições que integram a pessoa, mostra-se “relapso” ou “relapsa”, “desleixado” ou “desleixada”, “despreocupado” ou “despreocupada”, portanto, incapaz de aprender. A essa divisão que situa o resultado ou o suposto resultado de provas em um perfil moral distribuído pela capacidade ou incapacidade tida como inerente a cada pessoa, liga-se a possível definição, ali mesmo na sala de aula, sob a “Pedagogia do Medo”, de “quem tem futuro”, de quem controla e garante seu próprio futuro por ser, igualmente, capaz, “vacionado” ou “vacionada”, para o Direito, uma vez que são retiradas desse conjunto todas as pessoas que fogem ao enquadramento configurado pela ação docente. Na verdade, para perceber quem é legitimado ou legitimada a permanecer, é preciso determinar quem não tem o perfil ideal para ser considerado apto ou considerada apta para estudar Direito.

Todas essas características e condições, por fim, parecem indicar que, tanto quanto na “Pedagogia da Reprodução”, de que falarei adiante, a “Pedagogia do Medo” esconde a insegurança docente, sua possível deficiência de conhecimentos. Pois, uma atuação

nesses moldes tende a evitar que o professor ou professora seja questionado ou questionada, bem assim que, dada a necessidade de se concentrar nos estudos de um modo que permita a aprovação e o alcance de notas satisfatórias na disciplina, os estudantes e as estudantes se sintam motivados e motivadas a buscar formas diferentes de pensar, compreensões não abordadas sobre os mesmos temas ou ainda possam inviabilizar a aprendizagem de certos conteúdos reputados por desnecessários diante da realidade.

Os discentes e as discentes, sob a pretensão de inquestionabilidade, são colocados e colocadas como reféns de uma forma de ensinar e aprender que tem como cativo a prova. É a avaliação que separa quem é capaz de quem é incapaz, quem “tem futuro” de quem “não tem futuro”, a não ser que se adapte ao modo de aprender considerado ideal imposto com auxílio do autoritarismo e da ameaça pelo professor ou pela professora. Portanto, o tempo e o estudo dos discentes e das discentes são dedicados à adaptação. Não é possível, nas circunstâncias em que se encontram, a aprendizagem de técnicas, o contato com saberes que poderiam alçá-los e alçá-las além do que recebem e/ou que permitissem entender os limites de como se realiza a formação, dos conteúdos ministrados em sala e do conhecimento manifestado pelo docente ou pela docente. Em outras palavras, tendo em vista a prova, nesse contexto, tudo estaria condicionado pelo medo: da reprovação, da mácula no histórico escolar, do atraso no curso, do olhar dos colegas, do julgamento docente como um alguém possivelmente inadaptado, incapaz, que não se dedica, que não estuda, que está fadado ao fracasso; talvez, ainda, pelo medo de absorver o estigma e se perceber como alguém que não é capaz de estudar, conhecer e trabalhar com o Direito.

6.2 A “Pedagogia do Resultado” ou “Pedagogia da Indiferença” – bem-vindo ou bem-vinda à sala de espera

Inicialmente, por considerar que a “Pedagogia do Resultado” vem sendo detalhada ao longo de todo o trabalho com ilustrações e falas, nesta parte, tratarei mais diretamente de características que podem ser deduzidas de capítulos anteriores. Por esse motivo e para evitar repetições de discursos e outros elementos que já foram analisados na perspectiva desse modelo pedagógico, a forma aqui apresentada parece expressar uma pesquisa eminentemente teórica. Porém, esta é apenas uma impressão, haja vista que todas as

compreensões a seguir guardam vínculo imediato com percepções e modos de significar trazidos pelos sujeitos com os quais dialoguei no ambiente do “ensino jurídico” que sediou o estudo.

Em específico sobre a “Pedagogia do Resultado”, como o nome informa, está imediatamente relacionada aos objetivos atribuídos à formação jurídica, quero dizer, ao que se pode alcançar com o curso de Direito. Ao contrário do que talvez pareça à primeira vista, não falo em “resultado” como algo que guarde vínculo imediato com a realização de um perfil profissional definido e pactuado em um projeto político-pedagógico e para o qual deveriam convergir as ações desempenhadas no âmbito do “ensino jurídico”. Como mesmo afirmam os professores e as professoras à unanimidade, na prática, o ato educacional não concorre para o desenho de formação previsto nos objetivos do projeto de curso. Varia, segundo eles e elas, de acordo com as concepções e anseios assumidos por cada docente para o profissional ou para a profissional que deseja ver formado ou formada.

Por essa razão, primeiro, observo que a “Pedagogia do Resultado” aparece quando, entre as variadas formas de conceber o para-quê do “ensino jurídico” identificadas na leitura da realidade, materializam-se princípios, objetivos, discursos e ações práticas que dão conta de uma regularidade ou de uma aproximação entre si, pela hegemonia, de grande parte, senão da maioria, dos distintos planos de formação e seus correspondentes perfis profissionais supostos ou efetivamente realizados por professores e professoras. Ou seja, entre as compreensões de “ensino” que prevalecem, há um projeto compartilhado tendo em vista os valores dominantes no curso. As diferenças de ação sucumbem, nesse caso, à semelhança da perspectiva epistemológica, gnosiológica e metodológica que adotam.

Esta constatação é o que me permite afirmar que, sob pretexto da liberdade de cátedra, estes docentes e estas docentes tidos como “conservadores” e tidas como “conservadoras” se descolam do projeto político-pedagógico pactuado exatamente para admitir concepções hegemônicas de “ensino” e de Direito, as quais reputam como indiscutíveis para legitimar a formação baseada também no resultado ou em uma “Pedagogia do Resultado”. Talvez, dado o caráter genérico, algumas vezes, contraditório, das expressões utilizadas, até seja possível compreender que os objetivos e o perfil profissional presentes no projeto político-pedagógico¹⁶⁰ são apenas um registro com a pretensão de cumprir retórica e

¹⁶⁰ Conforme a Resolução n.º 157/2010 do Conselho de Ensino e Pesquisa, que adequa o Projeto Político Pedagógico do curso de Direito da Universidade que sedia a pesquisa para adequá-lo à Resolução n.º 09/2004 da CES/CNE, os objetivos do curso de Direito são: I. Geral: formar bacharéis em Direito, com sólida formação técnico-científica e profissional de forma interdisciplinar, associando

formalmente princípios e determinações da Resolução n.º 09/2004 CES/CNE quanto ao “ensino jurídico”, com efeito, manter o curso em funcionamento. Mais ainda porque, além das bases normativas, os anseios de formação previstos, apesar das contradições que podem surgir da tentativa de compatibilizá-los entre si, impõem responsabilidades nem sempre condizentes com a visão de curso que predomina no cotidiano.

Em segundo lugar, observando o que há de comum entre as ações hegemônicas que confluem para a ideia de “sucesso profissional”, além disso, que uma “Pedagogia” é um misto do ato educativo com os seus próprios pressupostos e com os objetivos ou resultados para aos quais ruma ou indica se direcionar, denomino como “Pedagogia do Resultado” um modo de ensinar e aprender, de caráter individualista, que, especificamente quanto ao curso de Direito, materializa a expectativa e/ou o desejo daquilo que este pode proporcionar a cada pessoa que o integra. É uma práxis condicionante e condicionada pelas interações complexas, internas e externas, que afetam o “ensino jurídico”. Neste processo, aquilo que se acredita como passível de se obter a título de resultado

a visão histórica dos institutos clássicos como o conhecimento dos chamados “novos direitos”, estimulando-os a uma atuação crítica e criativa na identificação e solução de problemas de modo a atender às demandas da sociedade. II. Específicos: a) formar cidadãos críticos, reflexivos, participativos e atuantes, que possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população humana e para conservação de todas as formas de vida do planeta, a partir de ações pautadas em valores éticos e legais; b) preparar Bacharéis em Direito para atender às demandas do mercado de trabalho e suprir as necessidades das diferentes comunidades, participando ativamente do seu desenvolvimento sócio-cultural, político e econômico; c) proporcionar integração do acadêmico à dinâmica do mundo do trabalho, estimulando ações de formação continuada e aprimoramento profissional; d) promover o saber científico e estimular a evolução cultural, procurando socializar os conhecimentos produzidos pela academia, por meio de todos os níveis do ensino e veículos de comunicação; e) desenvolver, apoiar e estimular atividades de ensino, pesquisa ou extensão relacionadas com a solução de problemas sócio-culturais, com o aprimoramento do espírito humano; f) contribuir para que as diversas instituições da comunidade alcancem níveis de excelência no desenvolvimento de suas atividades, produzindo benefícios culturais e científicos que possam ser revertidos em prol de toda a sociedade; g) respeitar a diversidade do ser humano e sua complexidade; h) formar profissionais capazes de questionar a realidade, formulando problemas e de buscar soluções, utilizando-se do pensamento lógico, da criatividade e da análise crítica; i) habilitar o acadêmico a compreender a sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica, e, j) propiciar uma formação em que se compreenda, de forma ampla e consciente, o processo educativo, considerando as características das diferentes realidades e níveis de especialidade em que se processam (art. 2º). Quanto ao perfil esperado para o bacharel ou para a bacharela em Direito, este teria como características: I. sólida formação geral, humanística e axiológica para possibilitar uma adequada atuação profissional, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos, estimulando-o a uma formação continuada e participativa, de tal forma que se adapte à dinâmica do mercado de trabalho; II. capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, e, III. postura reflexiva, de visão crítica, que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma, dinâmica e ética, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

individual esperado, no campo material e imaterial, com o diploma de graduação em Direito se transforma em concepção de partida, discurso legitimador e ação prática de ensino. Portanto, para as pessoas fundadas na “Pedagogia do Resultado”, não é sua preocupação direta (há quem, talvez, nem veja como uma preocupação) se o perfil profissional resultante da formação jurídica corresponde às necessidades sociais, com efeito, se está conectado a uma concepção pública de educação e, mais precisamente, de ensino superior.

Eu acho que, assim, a postura individualista que você vê nas pessoas deixa claro isso, que o interesse não é servir a todos, mas servir a você. E eu acho que a partir daí nada pode se modificar. Como é que você vai modificar o mundo só pensando em você? Eu acho que é por isso que, para mim, isso deixa claro que as pessoas não querem provocar mudanças a partir do Direito e sim servirem a si próprias. (...) Em alguns professores eu vejo também essa mesma postura de que não é necessariamente importante você ter um Direito para todos e sim você conhecer o Direito às vezes e manipular a seu favor, a favor do que você quer (Estudante n.º 19, do segundo semestre).

O que parece se ter como resultado é admitido como suposto, legitimado *a priori*, incentivado por se tratar de um modo de pôr em prática uma “preocupação com o futuro” (como ocorre em algumas falas já citadas acima), e está diretamente relacionado à ideia de produtividade. Esta, por sua vez, se traduz na equação quantidade de páginas lidas e/ou “informações” que se podem reter no menor transcurso de tempo possível levando em consideração que estudar, sob essa lógica, é treinar para cumprir as exigências da “filosofia do concurso público” deduzida do modelo de provas prevalecente nas concorrências para cargos do estado. Portanto, está preocupada com a simplificação de conceitos, a construção de formulações que possam ser usadas para o êxito nas seleções promovidas com o intuito de preencher cargos de comando e/ou para adquirir, por meio do serviço público, aquilo que, retroalimentado pela “Pedagogia do Resultado”, parece se tornar fundamental para um profissional de Direito ou para uma profissional de Direito como sinônimo de “sucesso”: bom salário, estabilidade financeira, poder, *status*.

Diante da realidade, porém, eu diria que, embora não se concretize completamente nas aulas, nas provas e, por via direta, na prática jurídica¹⁶¹, a busca ou o incentivo à busca pelo resultado constituída em uma “Pedagogia” se torna um pretexto, juntamente com a “Pedagogia da Reprodução”, para reduzir a capacidade reflexiva do curso

¹⁶¹ Entendo que a prática jurídica, devido às lógicas em que está inserida, é afetada pela “Pedagogia do Resultado” indiretamente. Pois, como não atende aos propósitos relacionados ao resultado esperado, constitui-se como uma atividade formal, que deve ser cumprida por exigência normativa, e vice-versa, se reafirma como atividade formal para, embora cumpra as exigências normativas, não impeça a formação “pragmática”, voltada para o concurso público.

de Direito e proporcionar aos estudantes e às estudantes uma formação sumária. É também com base na “Pedagogia do Resultado” que se atribui “ao “ensino jurídico” o caráter simplificado, por conseguinte, que se deixa ou se evita perguntar o que é Direito, para assumi-lo como um suposto fragmentado em leis, jurisprudências, súmulas e enunciados doutrinários, bem assim, no campo da técnica, que não se compreende como estas informações expostas em pedaços se ligam em instrumentos de trabalho, o que estes significam, como e por que surgem, como se materializam e quais os seus limites impostos pela realidade e/ou por problemas sociais concretos. Nesse sentido é que considero pertinente dizer que a “Pedagogia do Resultado” surge do pretexto de colocar o curso de Direito a serviço da aprovação em concursos públicos e no Exame da Ordem.

No discurso e em algumas atitudes que parecem tomar como fundamento a “Pedagogia do Resultado”, toda a formação é justificada pelo que “rende” e para, de alguma forma, fazer os estudantes e as estudantes acreditarem que a melhor preparação é aquela que contribui para resolver questões de provas. Como discurso legitimador, o concurso e o Exame de Ordem se tornam um meio e um fim. Um meio, porque, em teoria, deve proporcionar o alcance daquilo que parece se instalar hegemonicamente como objetivo da formação em Direito: estabilidade financeira, poder, *status*. Mas, é também um fim à medida que este propósito se torna o principal condicionante do modo de ensinar e aprender daquelas pessoas que aderem à “Pedagogia do Resultado”. Esta finalidade vai informar o que se estuda, como se estuda, em certa medida, o que se ensina, como se ensina e, sobretudo, o que é ensinar e aprender Direito e o que é este Direito que se ensina e que se aprende. Neste contexto, a formação jurídica se volta para “uma prova de concurso” tendo como teste intermediário o “Exame de Ordem”, que também permite o início do lapso temporal para assumir carreiras no ministério público e no judiciário. Ou seja, transforma-se ou passa a ser visto na prática como uma “sala de espera”¹⁶² ou “sala de preparação” que separa os estudantes e as estudantes de

¹⁶² Nesse contexto, parece haver também uma questão de “ vaidade”. De poder expor socialmente a condição de estudante de Direito, sobretudo de uma universidade pública. Isso faz parte do mito do “sucesso” que acreditam poder obter ao final da formação jurídica. Nesse caso, não seria só o resultado ao final. Como este, em tese, é “garantido”, estar no curso que pode proporcionar esse “sucesso” é também, de alguma maneira, poder usufruir dele antecipadamente. Além de ter passado por uma seleção mais concorrida e alcançado uma vaga cobiçada de um curso mantido fora do alcance, por anos, das classes e grupos subalternos, o que confere e faz o estudante e a estudante de Direito se compreenderem sob um *status* diferenciado, é como se este e esta pudessem, ainda durante a graduação, usufruir do “sucesso” que a condição de “predestinado ao sucesso” ou “predestinada ao sucesso”, por fazer Direito, deverá proporcionar. Estudar Direito acaba sendo um *status* que, de alguma forma, é a antessala do *status* que o estar formado ou formada em Direito e atuando em alguma profissão de prestígio e poder de decisão poderiam proporcionar no futuro. Não me parece à toa que vários professores, várias professoras e estudantes repetem a anedota de que quem entra no curso tem como anseio ser ministro ou ministra do Supremo Tribunal Federal e, quando se forma, não se importa em se estabelecer na advocacia. Apesar de a anedota não ser aplicável quanto ao que os estudantes e as estudantes passam a ansiar ao final do curso, porque

seus objetivos individuais a serem alcançados no futuro como se entre a formação e o sucesso tudo se resumisse a uma questão de tempo.

Por esta razão, a “Pedagogia do Resultado” anda de mãos dadas com a “Pedagogia da Reprodução”, que surge de comportamentos e discursos que anulam, reduzem ou se desvencilham da preocupação em se produzir conhecimento novo, uma cultura nova (MELO NETO, 2002) ou mesmo reflexões sobre conhecimentos e ferramentas técnico-jurídicas existentes. Em outras palavras, a concentração da aprendizagem no resultado contribui para a repetição de conteúdos, ainda assim, de forma simplificada, por meio de uma noção de didática que está relacionada à leitura e memorização do código, da jurisprudência, de enunciados doutrinários, sinopses, tendo como parâmetro o que se define como “aula produtiva”. Essa forma de significar o momento de transmissão de “informações” alude à noção de “produtividade” exposta acima e é comumente utilizada por estudantes, professores e professoras que buscam construir um “ensino” a partir da expectativa que possuem de obter ou oferecer com o curso de Direito um resultado denominado de “satisfatório”. Isto quer dizer, conforme já explicitiei em outras partes do presente trabalho, alcançar “sucesso” para a vida profissional, por conseguinte, realizar a pretensão de estabilidade financeira, *status* e poder, representados pela aprovação em concurso público. É o que uma estudante, ao mencionar um professor que se inclui na “Pedagogia do Resultado” e compará-lo com outro professor, deixa transparecer: “(nome do professor) dá a matéria. O outro dá muita doutrina e

hoje a advocacia não é uma profissão prestigiada entre as escolhas – o que parece ser o desejo maior é integrar a burocracia do estado, de preferência na condição de juiz e de promotor de justiça, que, aos olhos dos discentes e das discentes, têm *status*, poder, bom salário, regalias – o que parece estar nas entrelinhas é que o estudante de Direito ou a estudante de Direito parece se supor em condição de superioridade às demais profissões, bem assim, aos demais estudantes e às demais estudantes de outros cursos da universidade. Não é por acaso também que os discentes e as discentes do curso de Direito são comumente vistos e são comumente vistas no espaço universitário como sujeitos que percorrem os corredores da universidade com ar de superioridade, como pessoas que não interagem com discentes de fora do seu círculo, são incapazes de dialogar e de compreender a diferença, as necessidades alheias ou não se importam com a universidade – apenas vêm e vão de suas aulas sem manter qualquer interação para além daquela que interessa aos seus anseios pessoais. Em outras palavras, como estudantes que usam a universidade exclusivamente para alcançar seus objetivos individuais, portanto, sem preocupações sociais e com os rumos da política de educação, com a busca pela qualidade do “ensino”, por uma melhor remuneração dos professores, com a realização de pesquisa ou com o tipo de relação que a universidade ou que o curso mantém com a comunidade. Isso pode ser também o reflexo de seus professores e de suas professoras, que costumam interagir pouco com os demais colegas e com as demais colegas da universidade, quase nunca participam de discussões salariais, de condições de trabalho, são comumente indiferentes às greves ou as utilizam como tempo de férias e/ou tempo para desenvolverem outras atividades pessoais, não discutem questões relacionadas à pesquisa, à extensão ou à existência de recursos para o desempenho das atividades pedagógicas, até porque, raras vezes, desenvolvem estudos ou ações que demandam recursos ou mesmo desenvolvem ações. Além de tudo, essas circunstâncias parecem estar aliadas à condição de classe que se hegemoniza no curso, senão pelo número (após as cotas tem sido cada vez mais parecido o número de estudantes de classes mais abastadas e de classes mais desfavorecidas), pela compreensão que se hegemoniza de que o curso de Direito é um curso de elite, está voltado para os anseios e/ou divulga compreensões, valores e modos de vida das classes superiores, que são despreocupadas das questões sociais, salvo para mantê-las e aos seus demandantes e às suas demandantes sob controle do poder.

pula assuntos. Ele não, dá a matéria artigo por artigo. A aula é produtiva. Você aprende! O código é impregnado na sua cabeça”.

Esta fala permite ainda perceber como elemento integrante da “Pedagogia do Resultado” uma noção de esforço cujo teor indica não a tentativa de participar da elaboração, obter ou criar conhecimento aprofundado, mas de acessar, registrar e memorizar informações adequadas ao conteúdo exigido nas provas de concursos. Portanto, a própria acepção de conhecimento, que se constitui em meio a essa forma pedagógica, tem influência dos elementos que a caracterizam e também a compõe, se refaz para admitir-se como saber que permite o resultado, seja ele imediato, com as notas nas avaliações durante o processo de ensino/aprendizagem, ou mediatamente, no Exame da OAB e em concursos para provimento de cargos públicos. Essa forma de se compreender o conhecimento, por sua vez, sobreleva a importância do “esforço” para a aprendizagem fazendo-o assumir a forma de “esforço pessoal” ou autodidatismo, como, muitas vezes, aparecem nas falas dos sujeitos do “ensino jurídico”. Mais que isso, o centro na busca pelo resultado dá a este “esforço pessoal” ou autodidatismo um significado duplo: o de compensação àquilo que o curso não proporciona ou parece não estar apto a proporcionar e o de autonomia ou de protagonismo necessário na construção da carreira profissional. Nesse sentido, apesar do desinteresse em relação aos problemas sociais e da aparente indiferença quanto a questões que acaso envolvam o curso, para professoras e professores que aderem ao discurso do resultado, agir para o “êxito” em concursos públicos é, por parte dos estudantes e das estudantes, uma demonstração de consciência do que almejam, de que reconhecem “onde precisam chegar”, de que percebem que “precisam chegar lá”. Melhor, é uma evidência de maturidade porque, com sua atitude, podem dar indicações de que “sabem o que querem para suas vidas”, como fica claro na fala do professor n.º 08, acima.

A defesa de um curso com essas características e complexidades, que, a seu turno, resultam e se alimentam de reconstituições de sentido situadas na práxis da “Pedagogia do Resultado”, também afetam o que se tem por Direito, uma vez que a concepção de partida, além de justificar a existência desse modelo pedagógico, é produto do modo como este se realiza e dos mecanismos que o legitimam. Nesta dialética, a formação centrada no resultado reafirma a hegemonia concernente não apenas ao modo de ensinar e aprender Direito, mas, de passo com a “Pedagogia da Reprodução”, reitera, de maneira direta ou nas entrelinhas, uma noção de fenômeno jurídico como lei ou, como venho dizendo, como fragmentos de lei. Esta se reivindica “óbvia”, com efeito, não admite ser colocada em dúvida, sobretudo pelo fato de

ser a legislação, bem como sua análise doutrinária e jurisprudencial, cobrada e ter o poder de garantir êxito nos concursos públicos.

A “Pedagogia do Resultado”, como já disse no capítulo referente às aulas, reforça a crença no direito estatal e no estado como produtor exclusivo de Direito. Quando em seu bojo permite algum debate ou disputa de concepções, este ou esta se dá limitado às distintas possibilidades de “sucesso” condicionadas pela perspectiva de mercado que reforça por depender da confusão entre fenômeno jurídico e lei ou, como na prática, entre Direito e fragmentos de lei. Pois, ademais de se anular ou reduzir-se a possibilidade de se compreender criticamente que o para-quê da formação jurídica depende do modo como se entende o que é Direito e que este se refaz no cotidiano do “ensino”, ao se reputar como indiscutíveis as concepções de partida acima, estas se transformam em axioma e contribuem para sufocar outras possibilidades, mais ainda, as formas contra-hegemônicas de definir o Direito e o “ensino jurídico”¹⁶³.

Por outro lado, se o Direito se confunde com o direito estatal e se realiza por meio do estado, que permite o uso da lei e a tomada de decisões para a universalização de valores capazes de sustentar um domínio cultural, econômico e político (TELLES, 2001, FERNANDES, 2010; LYRA FILHO, 2006), para as elites, o “ensino jurídico” pode ser um instrumento de permanência no comando do estado. Assim, é preciso forçar para que todo o processo educacional se concentre no êxito de seus estudantes e de suas estudantes no Exame de Ordem, que abre espaço para o universo profissional no âmbito jurídico, e, mais ainda, na preparação para concursos destinados ao provimento de cargos nas carreiras que decidem os rumos do estado e da sociedade.

O mecanismo mais eficaz para tanto talvez seja a adesão de classe a valores e a modos de vida hegemônicos. É preciso fazer as classes subalternas acreditarem que a busca pelo resultado é também importante para sua própria existência, sobretudo porque lhes permite alcançar aquilo que, embora não dependa exclusivamente da educação, sempre foi garantido às classes dominantes. Nesse sentido, pode ser igualmente para facilitar a absorção da ideia do resultado no “ensino jurídico” que, por meio de uma “Pedagogia” que o tem como base, se estimule ainda mais a concorrência e a classificação dos estudantes e das estudantes como se estes e estas antecipassem os processos seletivos pelos quais devam passar no

¹⁶³ Pois, embora possam existir diferentes perfis de curso e de ideias, não posso deixar de perceber que estes parecem convergir para uma polarização que se torna mais evidente no curso entre a visão elitista e a visão contra-hegemônica, de que falarei mais adiante quando tratar da “Pedagogia da Resistência ou da Rebelião”.

futuro¹⁶⁴. A competição parece ser uma forma de naturalizar a necessidade de se fazer esse tipo de busca, pois os discentes e as discentes, ocupados e ocupadas nas disputas por reconhecimento, perderiam de vista as condicionantes condicionadas que a “Pedagogia do Resultado” e a formação jurídica estabelecem entre si e entrariam em um “jogo” apontado como capaz de “gerar frutos”. Além disso, se querem alcançar propósitos que, por sua vez, passam a ser ansiados devido ao estímulo promovido pelo conjunto de valores que vão se impondo no processo educacional, têm que se adaptar ao modelo de ensino baseado no resultado. Isto é, precisam assumir também como sua e alimentar a “Pedagogia do Resultado”.

Com essas características, a “Pedagogia do Resultado” sintetiza anseios individuais em uma perspectiva de curso condizente com as pretensões das elites supostamente legitimadas no discurso de “preocupação com o futuro”, adotados por docentes e estudantes. Em outras palavras, é a expressão de um objetivo particular que se legitima em discursos e práticas como modelo pedagógico e se impõe para todo o “ensino jurídico” com vistas a que este siga reproduzindo um formato educacional hegemônico também em outros estágios da formação constituídos sob o pressuposto de preparar os filhos das elites para o resultado, bem assim para que sigam ocupando os espaços de poder.

A gente vem de uma educação que a gente tem que passar no vestibular. Pra passar no vestibular, você tem aprender isso e isso e isso dessa forma, bem quadradinha. Com o ENEM, é uma prova que tem mais interpretação, mas a gente continua estudando fórmula, estudando por livro didático. A gente não tem uma formação tipo: vamos estudar literatura, vamos ler um livro. A gente vai estudar as escolas literárias, as características, o que um pensava. Por que a gente não lê o livro de literatura. É tão difícil assim ler Dom Casmurro? É até mais interessante. O aluno não é incentivado a ler desde criança (Estudante do 2º semestre).

Por se constituir a partir do que cada pessoa deseja que lhe seja proporcionado ou faz acreditar que deve ser alcançado com o curso de Direito, a “Pedagogia do Resultado” é implantada com participação de docentes e discentes que têm no “ensino jurídico” a perspectiva de colocação em cargos de comando e/ou ascensão social. Da parte dos estudantes e das estudantes, com a adesão e propagação de discursos favoráveis à “filosofia do concurso público”, com a construção de uma formação pessoal focada no “sucesso” por meio do exercício de cargos públicos capazes de proporcionar poder, *status* e

¹⁶⁴ É preciso observar que, formalmente, não existe um *ranking* entre discentes porque não são expostas as médias gerais e organizada uma ordem de estudantes tendo como parâmetro as notas. Todavia, no cotidiano, os sujeitos do “ensino” reconhecem quem são os estudantes e as estudantes que possuem as melhores médias, quem supostamente é mais inteligente por ser reconhecido pelos professores mais temidos e professoras mais temidas e pelo bom desempenho nas disciplinas em geral (há uma separação por categorias).

estabilidade financeira, por conseguinte, com a escolha de aulas que, teoricamente, contribuam para um tipo de aprendizagem adequado ao seu propósito e a indiferença quanto a outras que não confluem para tanto, bem assim com a omissão política em relação ao cotidiano do curso e aos problemas sociais. Quanto aos professores e professoras que condizem com a “Pedagogia do Resultado”, sua participação é significativa para a materialização desse modelo pedagógico pela possibilidade de definir os conteúdos e/ou o seu modo de abordagem, pelo poder que exercem sobre os discentes e as discentes com seus discursos e seus valores, justificados pela experiência, mas também pela autoridade exercida com auxílio das provas, das notas e do controle sobre como se dá a passagem de cada estudante pelas disciplinas do curso, entre outras. Estas condições acabam por determinar o modo de se estudar e aprender Direito e se dizem capazes de fazer emergir ou implementar a “Pedagogia do Resultado” porque estão relacionadas à compreensão e aos objetivos que, na prática, os docentes e as docentes atribuem ao “ensino jurídico”, que apostas fazem utilizando-o como instrumento de ocupação de poder, também de classe, e a como agem para ganhar adesão daqueles e daquelas, em geral discentes, que percebem o curso de Direito sob a ótica de sua ascensão social.

Porém, como disse acima, é importante observar que, em contato com a realidade, tenho a impressão de que, quanto aos professores e professoras que defendem ou se dizem cumprir o propósito de colocar o curso de Direito a serviço do “concurso público” e do Exame da OAB, a “Pedagogia do Resultado” se torna mais um pretexto, um discurso, para justificar ou tentar legitimar um fazer de repetição do que efetivamente se implementa nas ações do cotidiano da formação jurídica. Talvez em decorrência do descompromisso, da convivência do magistério superior com outra profissão e/ou, apesar da dedicação exclusiva ao ensino, pelo trabalho realizado também em faculdades privadas de Direito, mesmo aulas de professores e de professoras que se utilizam do discurso do resultado não se restringem a macetes, dicas, técnicas de memorização, entre outros elementos que possam ser exigidos metodologicamente para adaptar as aulas à “filosofia do concurso público”. Por isso, é importante perceber que uma última característica da “Pedagogia do Resultado” é estar mais ligada aos valores de elite que podem ser transmitidos na formação do que na aplicação concreta e em seu todo de uma metodologia condizente com a “filosofia do concurso público”. Essa compreensão ocorre, sobretudo, porque, como é possível observar em falas constantes do presente trabalho, não parece ser costume dos docentes e das docentes do curso Direito promoverem discussões sobre métodos e práticas de ensino e pensarem conjuntamente

o formato das aulas de acordo com os objetivos traçados, também em conjunto¹⁶⁵, para a formação jurídica. Portanto, embora possa ser deduzida a partir de ações de distintos professores e de distintas professoras, a “Pedagogia do Resultado” não é um projeto que se constrói coletivamente. É identificada na leitura das ações e dos discursos individuais de justificação daquilo que talvez sempre tenha se feito no “ensino jurídico”, sendo agora incrementado pelo pretexto de que assim se faz para facilitar a aprovação dos estudantes e das estudantes em concursos públicos e porque é assim que estes e estas desejam que seja feito. Afinal, isso permitiria que deixassem o quanto antes a “sala-de-espera”, que é também para esse modelo pedagógico uma “sala de preparação”, para alcançar o “sucesso profissional”.

6.3. A “Pedagogia da Reprodução”

A “Pedagogia da Reprodução” parece ser a mais visível das “Pedagogias” que contribuem para hegemonizar uma forma de pensar e de agir no/com/pelo/para o Direito. Talvez, seja ela a expressão mais próxima do que Roberto Lyra Filho (1980) construiu ao compreender que havia um equívoco na forma de ensinar e aprender, bem como na concepção de Direito adotada nesse processo de ensino/aprendizagem. Naquele instante, no entanto, o pensador brasileiro indicava uma confusão entre Direito e norma ou Direito e lei que não pode, observando o cotidiano e os conteúdos ministrados no “ensino jurídico” atual, circunscrever a “Pedagogia da Reprodução” exclusivamente à transmissão e retransmissão da norma. Evidente que, quando Lyra Filho falava em “lei”, e, nos seus argumentos, alia epistemologicamente esta à “repetição”, ele dá indicações de que, junto com o ensino da “lei”, vinham os “legalismos” que, a meu ver, são a representação dos valores que caminham junto com a defesa intransigente e a reprodução da norma como a única expressão de Direito válida. Isto é, que o ensino nesses termos, valendo-se da repetição, ainda que não parecesse imediatamente, expressava metaforicamente um modo de pensar ancorado em uma moral hegemonizada desde cima, das classes superiores, para a perpetuação de um poder cujo

¹⁶⁵ Vários professores e várias professoras, durante os diálogos em profundidade, mencionam que, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico em vigor, houve discussão apenas sobre o “lugar das disciplinas na grade curricular”, “onde era melhor colocar um ou outra e quais as que iriam juntar”. Não houve discussão sobre perfil profissional, objetivos do curso, nem foi pactuada uma ação condizente com esses propósitos. Isto é, a preocupação se deu apenas em cumprir formalmente a obrigação de revisar o Projeto anterior de curso.

componente epistemológico e cuja característica ontológica mais visíveis são a limitação da liberdade, ainda que a use ou fale em seu nome para se justificar¹⁶⁶.

Em outro aspecto, a “Pedagogia da Reprodução” também dialoga, ao menos, em abstrato, com aquilo que Luis Alberto Warat denomina como “senso comum teórico”. Este faz do conhecimento jurídico um saber de opinião que, embora, em tese, epistemologicamente livre, na práxis, de um sentido político, por se justificar como resultado do fazer reiterado no ambiente prático, mescla valoração e teorias. Para Warat, uma “crença vinculada a uma atividade profissional”, um conjunto heterogêneo de significações que se reproduzem por hábito, bem assim de discursos que se ordenam baseados na habitualidade de conceitos destacados das teorias que lhes dão sustentação; de suposições explicativas que não se comprovam e, em alguns casos, se confrontam entre si; de opiniões que se reiteram em forma de costume e de um fazer prático que as mantém no tempo; premissas que, por não admitirem contestação, se apresentam como pressupostos não-ditos nas entrelinhas de enunciações discursivas plenas de valores; metáforas e representações de mundo que se obscurecem para falar de uma verdade distribuída em forma de axiomas, eu diria até que, em forma de brocardos ou ditos que se mostram como síntese de pensamento, mas também de expressões figurativas, simbólicas, míticas, de verdades incontestáveis (2004, p. 29-32).

Ao observar as duas teorias, embora considere que os dois pensadores partam de premissas distintas, material e semiológica, respectivamente, é possível afirmar que o Direito conceitualmente e o “ensino jurídico” estavam baseados na “teorização” ou em uma espécie de “sistematização” da prática jurídica forense, por conseguinte, a “Pedagogia da Reprodução” poderia se configurar, tendo como sustentáculo o Direito como instrumento

¹⁶⁶ Era uma concepção de poder de matriz liberal que se baseava em conceitos fixos e usava a lei e o pretexto do “contrato social” para mais uma vez sedimentar, sob o manto do positivismo, conceitos fixos, universais e atemporais ou a-históricos, também instituídos como princípios ou valores primordiais ao que se definiu como “convivência em sociedade”. Estes, para se justificarem, eram situados ou deduzidos pela razão humana diante daquilo que se punha como “inevitável” ou como “inerente”, porque ninguém contestaria tendo em vista o que se apresentava como “necessidades decorrentes da existência coletiva” a serem protegidas pelo estado, de acordo com o pensamento naturalista que também fundamentou a constituição estatal em forma de “ente”, de pessoa fictícia ou jurídica, em uma espécie de contrato segundo o qual se determinou a “cidadania” e os seus modos de exercício pela limitação. Em outras palavras, sob este paradigma, a pessoas, para terem liberdade, deveriam abdicar de sua liberdade. Afinal, o “contrato” indica, grosso modo, que os “indivíduos”, usando sua liberdade, decidiram criar um “ser” que, em seu nome, regeria ou comandaria a maneira como poderiam exercê-la. Seria, talvez, o maestro de uma orquestra que, para que música acontecesse, coordenaria a conexão dos instrumentos e a emissão de seus sons com fundamento em uma partitura previamente conhecida e assimilada pelos músicos como “valorosa” ou “digna” de ser tocada porque correta/verdadeira – segue as “condições naturais” da música, seu andamento, sua forma de escrita, sua estética, conecta sons de forma organizada. Em abstrato, passa mesmo a ser desejável. Porém, agora de volta ao estado em si, em última instância, todo poder, então, seria absorvido e ficaria restrito ao ente fictício cujo fundamento de existência, por um jogo discursivo sustentado pela força e pelos distintos mecanismos de hegemonia de valores, seria a afirmação da liberdade pela negação e pelo impedimento ao seu exercício.

prático (sem reflexão e sem análises de suas premissas, que eram reputadas como verdadeiras *a priori*), como um meio de ensino/aprendizagem baseado na repetição de um saber que decorre das ações práticas, incluindo-se epistemologicamente os ritos que vão se repetindo como uma estética natural de expressão de poder revelada na liturgia dos tribunais.

Embora ainda permita que tais compreensões sejam, ao menos, parcialmente aplicáveis, sobretudo do ponto de vista abstrato, isto é, sem levar em conta as nuances e os conteúdos concretos da repetição, mas apenas os aspectos formais ou conceituais das matérias reproduzidas, a realidade do “ensino jurídico” no atual contexto admite concluir pela existência de uma “Pedagogia da Reprodução” com fundamento na replicação de uma forma ainda mais simplificada de conceber o Direito restrito à lei, cujo sentido imediato se coloca na realização de uma prova (concursos/Exame da OAB). Portanto, se liga à “Pedagogia do Resultado” para expressar a reprodução “seca”, ou seja, também sem porquês e outras reflexões, de fragmentos de lei que não se conectam em instrumentos práticos ou que, embora, continuem se produzindo na prática e partam, sobremaneira, da realidade forense em conceitos manifestados e reconstituídos em jurisprudências e súmulas, não têm em mente a sua realização. De fato, nas suas entrelinhas, continuam sendo reproduzidas as verdades jurídicas hegemônicas, o Direito estatal como única expressão de juridicidade e de poder jurígeno e os valores dominantes. Porém, agora, encerrados em palavras-chave, características, elementos constitutivos, requisitos, efeitos, também deduzidos e/ou conhecidos por meio de doutrinas sintéticas ou sintetizadas em manuais, cursos “descomplicados”, “sinopses jurídicas”, “vídeos-aulas” e tabelas impressas que, ademais dos primeiros elementos, apresentam dicas e macetes para sua memorização.

Com essas características, a “Pedagogia da Reprodução” se realiza nas aulas, por meio da leitura, sem análise ou aprofundamento, de artigos, súmulas, jurisprudências; nas avaliações, sejam em forma de trabalhos que exigem leitura e traslado ou apresentação do que se lê em livros sem que se façam conexões ou debates teóricos com pensamentos e mesmo com autores que analisem certos problemas, incluindo-se nesse caso estudos à luz da realidade, sejam em provas de “marca x” e “subjetivo-objetivas”, que impõem aos estudantes e às estudantes a identificação da resposta correta após a busca por palavras-chave e/ou outros elementos centrados no Direito estatal que devem guardar na memória, tais como artigos, súmulas, enunciados doutrinários, brocardos em latim, expressões em outras línguas estrangeiras, sem compreender exatamente os fundamentos do instituto jurídico de que tratam, seus limites e suas conexões com outros instrumentos técnicos existentes no mesmo âmbito

do Direito institucionalizado no estado; na prática jurídica, com a réplica e preenchimento de modelos semi-prontos, a inexistência de mecanismos de autonomia criativa e de construção de compromissos ético-políticos com a população atendida; por meio de um currículo, também chamado pelos sujeitos do processo de ensino/aprendizagem de “grade curricular”, que aprisiona o tempo dos estudantes e das estudantes em uma quantidade considerável de disciplinas e, dentro da lógica hegemônica, cria meios para impedir outras buscas, para estudar e ter acesso a outros conhecimentos, mesmo dentro da universidade, para pensar e construir sua curiosidade na formação em Direito. Dentro da “Pedagogia da Reprodução” e seus excessos de conteúdos e disciplinas, há possibilidade apenas de conhecer o conhecido na forma como lhes é apresentado. Nada de “aprender a aprender”, “aprender a conviver”, “aprender a fazer” e “aprender a ser” (DELORS, 2012; ROMÃO, 2004). Ao contrário, reproduzir o aprendido, o feito e as formas de conviver e de ser que elimina a compreensão do outro e lhe impõe uma episteme de dominação e de adaptação ao que está posto.

É o que está, de alguma maneira, dito e já analisado em outras partes do presente trabalho na fala recuperada abaixo, em que um estudante do oitavo semestre aborda como compreende o “ensino jurídico”, especialmente quanto à reprodução de uma praxe por meio de uma rotina que, em tese, deve levar ao sucesso profissional:

Na universidade, eu não encontrei exatamente aquilo que eu buscava no curso de Direito. Eu imaginava que iria ter um ambiente de diálogo, um ambiente de debate, de discussão e de construção de conhecimento e etc., e que na verdade eu iria conseguir trazer para o ambiente universitário tudo aquilo que se passava na sociedade e a gente ia poder discutir e etc. Mas não foi isso que eu encontrei aqui. Eu encontrei um curso baseado só no falatório do professor, aulas meramente expositivas – o professor expõe o seu ponto de vista, pouco se pode discordar. (...) O curso de Direito da universidade disponibiliza a mim, e acredito na minha ótica dos demais estudantes, uma formação muito conservadora, uma formação apegada aos velhos dogmas e uma formação totalmente desvinculada da realidade. Aqui, há sempre uma pressão por resultados. Talvez, também por ser um curso pequeno, você sempre está buscando passar em concurso e passar no exame da OAB e se cria um ambiente em que você tem que demonstrar isso e tem que passar aquilo para as pessoas. Você tem que entrar no jogo, se não você é inferior. Você é pior que os demais. Então esse é o ambiente que está disponível a nós. É isso que os professores perpetuam. Eles chegam na sala de aula pra dar aquela matéria, aquilo que está no código, aquilo que você precisa decorar. (...) Hoje nós temos aulas meramente expositivas. O professor chega e joga pra você o que tem de doutrina dominante e o que tem de jurisprudência dominante e, principalmente, a jurisprudência, porque quando há divergência na doutrina (e em Direito há muita divergência) apegam-se à jurisprudência dominante e àquilo que você tem que decorar. É esse o saber, entre aspas, que eles transmitem pra gente (Estudante n.º 02, do oitavo semestre).

Da mesma forma, é a Pedagogia da Reprodução que se apresenta quando se fala em “aula cansativa” ou ausência de discussões ou ainda de debates que envolvam elementos concretos da realidade nas falas logo abaixo também recuperadas do terceiro capítulo:

(...) “aula cansativa”... tem algo que não dá pra fazer indagações. É algo que você tenta enquanto ele está falando, você está pensando naquilo que ele falou antes e não consegue se prender, não consegue dar tempo pra você pensar se você concorda ou não com aquilo. Não consegue dar tempo de você raciocinar. Assim, é uma aula que joga, joga, joga situações, joga conteúdos, joga teorias e você fica só esperando, respirando... não dá nem pra respirar, assim, que perde um momento da aula. Enfim, aí às vezes eu não prestava atenção na aula inteira. (Estudante n.º 04, do quarto semestre).

Único professor que discutia alguma coisa era (nome do professor de Sociologia Jurídica), mas eu acho (nome do professor de Sociologia Jurídica) também discutia demais porque eu acho que o debate tem que ter certo fundamento teórico. Eu acho que (nome do professor de Sociologia Jurídica), às vezes, pecava nesse aspecto. Eu acho que ele deveria ter sido mais cuidadoso tanto... nas aulas ele deixava muito aberto. Eu acho que, às vezes, delimitar o tema. Decidir “nós vamos falar nessa aula sobre racismo, quero que vocês leiam tais textos, leiam tais aspectos da Sociologia e tentem basear seus argumentos por aí”. Fazer um debate mais atual, mas, continuando, técnico. Teria sido bacana (Estudante n.º 06, do quarto semestre).

Especificamente quanto ao “tempo”, este parece ser um dos elementos que contribuem para que a “Pedagogia da Reprodução” atue como parte do processo de construção da hegemonia de ideias existente, primeiro, com o uso do pretexto de ser necessário cumprir a ementa no período designado para isso. Como percebi no cotidiano, esse expediente é o que permite, muitas vezes, limitar o “ensino” à leitura e a interpretação literal de artigos de códigos e/ou da legislação esparsa, às vezes, com auxílio de algum ditado popular, brocardo em latim e em outra língua estrangeira que possa sintetizar o texto normativo. Desse modo, o uso do tempo como suposto adversário dá a impressão de assumir a forma de mecanismo para evitar discussões de pontos de vista, a produção de novos conhecimentos e o vínculo imediato entre aquilo que é ensinado e a realidade, seja a que os estudantes e as estudantes trazem a partir de seu universo sociocultural ou aquela que, embora não se aparte completamente da primeira, é revelada pela interação entre os contextos sociopolíticos local, estadual, nacional e internacional. Isso quer dizer que, sob o manto da “responsabilidade” com o cumprimento dos conteúdos constantes no programa da disciplina, anulam-se a perspectiva dialética e a dinâmica integrantes conceitualmente do Direito, conforme compreende Lyra Filho¹⁶⁷ (1980), para fazer perder-se o fenômeno jurídico em uma

¹⁶⁷ Para compreender o fenômeno jurídico, Lyra Filho leva em consideração os conflitos que aconteciam entre concepções e grupos hegemônicos e contra-hegemônicos em nível local, estadual, nacional e internacional sem retirar a influência que as ideias que circulam nas distintas esferas podem ter umas sobre as outras a partir dos

concepção atemporal, desistoricizada, abstrata, reduzida à produção normativa estatal, que tenta se impor à realidade e confundi-la com aquilo que está definido como correto *a priori*.

Nesse aspecto, tanto o Direito quanto a realidade concreta se hospedam em uma espécie de “leito de Procusto” e são adaptados ao que se define de acordo com a perspectiva hegemônica sobre o que e como deve ser ensinado. Porém, ainda nesse processo de emolduramento baseado na “reprodução” transformada em princípio condicionante condicionado da epistemologia, da gnosiologia e da metodologia empregadas no ensino e na formatação da aprendizagem, tenho a impressão de que guardam uma peculiaridade observada na convivência com o ambiente pedagógico: mais do que “esticados” em alguns momentos¹⁶⁸, o Direito e a realidade têm “suas pernas cortadas para que caibam na cama ideal”. São adaptados a um modo de ser definido por um padrão de pensamento que vai se formulando e se hegemonzando pela réplica de fragmentos de lei tendo em vista aquilo que a memorização destes poderia proporcionar aos estudantes e às estudantes por meio do “ensino”. Em específico quanto ao Direito, as práticas educacionais, em contato com a expectativa que se hegemoniza socialmente para a formação jurídica, de pronto, o confundem com as frações de instrumentos normativos replicadas e o fazem dialogar imediatamente com a “Pedagogia do Resultado”, portanto, com a noção que este modelo pedagógico tem como base e ajuda a sedimentar de “sucesso profissional” por meio do poder, da estabilidade financeira e, para uma parcela dos sujeitos do “ensino jurídico”, da ascensão social. No que concerne à realidade, observando que o ambiente de “ensino” compreende este Direito limitado como a “cama” em que as relações e os acontecimentos sociais devem “repousar”, suas tessituras aparecem ainda mais reduzidas. Pois, se o fenômeno jurídico está “encurtado”,

espaços de pressão e conflitos entre direitos produzidos por classes e grupos dominantes e classes e grupos dominados. Nesse sentido, grosso modo, o Direito “como legítima organização da liberdade” é a síntese da luta de classes e grupos que se dá por meio do confronto e influências recíprocas em nível estrutural e superestrutural, ou seja, entre condições objetivas e condições subjetivas da existência em sociedade, sem separar os conflitos que se passam no âmbito internacional. Aqui, tendo em vista a dominação e a libertação, de um lado, a “cultura de classe (grupos) dominante” em que se colocam o “controle social global”, a “organização social”, as “instituições sociais dominantes”, o “bloco de normas sociais da classe dominante”, que tendem à homogeneidade, apesar das contradições internas, os “usos, costumes, *folkways*, *mores* da classe (grupos) dominantes”; de outro, a “contracultura da classe (grupos) dominada” em que estão a “atividade anômica (espontânea ou organizada)”, os “processos de desorganização social”, as “contrainstituições”, os “blocos de normas sociais da classe (grupos) dominados”, que tendem a pluralidade tanto quando os grupos que as constituem, os “usos, costumes, *folkways*, *mores* da classe (grupos) dominada”. Ambas são constituídas no âmbito da relação entre superestrutura e estrutura, que também tem a influência dos conflitos de libertação que ocorrem fora do ambiente do estado nacional e podem exercer mais ou menos diretamente pressão sobre os acontecimentos e violações, mas também sobre o Direito que vai se constituindo e institucionalizando no espaço interno por ação dos movimentos e lutas sociais de libertação em confronto com o Direito que dá sustentação ao domínio exercido por classes superiores.

¹⁶⁸ Por exemplo, quando se manifesta uma visão justicialista que procura “esticar” o Direito Penal ou a realidade para que se encontrem atitudes, relações sociais e normas criminalizadoras.

embora se mantenha como síntese ideal das interações socialmente realizadas, por essa razão, também como crivo de conformidade por que estas devem passar, para que caiba nesse Direito, os atos e as interações da vida cotidiana parecem ser ainda mais simplificados. Sua dinâmica pode ser menos considerada, estudada e compreendida no ambiente do “ensino jurídico”.

Em outras palavras, limitada à réplica de fragmentos de lei e de outros componentes que, de alguma maneira, revelam uma existência coletiva cujos termos são delineados idealmente sob a perspectiva das classes superiores, de um lado, a “Pedagogia da Reprodução” cria meios para retirar do “ensino jurídico” a responsabilidade de dialogar, produzir e contribuir com a emergência de reflexões sobre as circunstâncias sócio-históricas que afetam a vida concreta, ou seja, transforma o “ensino jurídico” em um espaço desconectado da realidade. De outro, aparentemente para justificar a fuga desse diálogo e dessas análises que, ao apresentarem ou incitarem o contato com conteúdos excluídos historicamente do ambiente da educação, podem colocar em risco a hegemonia, contribui para anular as complexidades e dinâmicas sociais e/ou, quando admitidas, enquadrá-las na forma e no “tamanho” que os fragmentos de lei e sua repetição lhes impõem.

É uma forma de “descomplicar” a formação enquanto, mais uma vez, se impõe o “silenciamento” de temas “subalternos” e, do ponto de vista metodológico, se evita a emergência de reflexões sobre como o processo de ensino/aprendizagem pode se relacionar com problemas sociais concretos. Afinal, sob as circunstâncias acima, a “Pedagogia da Reprodução” parece impedir de se compreenderem efetivamente os sentidos, os instrumentos jurídicos e os limites que a legislação possui diante de sua interação com o mundo, ademais de constituir e se alimentar de uma lógica que afasta os estudantes e as estudantes e, em alguns casos, professores e professoras, do estudo das necessidades existenciais, principalmente, de grupos oprimidos e explorados da sociedade. Ao contrário disso, em conexão com as expectativas das classes dominantes, estariam mais preocupados e mais preocupadas em reproduzir concepções que exercem certo fascínio e acabam prevalecendo por identificar “ensino jurídico” e poder em um duplo aspecto: enquanto domínio social exercido com uso do estado e enquanto autoridade absorvida pessoalmente como expressão de “sucesso profissional” a ser buscado com a formação em Direito.

A outra forma pela qual a limitação de “tempo” se apresenta como componente da “Pedagogia da Reprodução” se dá pela ocupação dos estudantes e das estudantes sob comando de uma, usando palavras dos sujeitos, “grade curricular” extensa, composta

essencialmente de disciplinas obrigatórias e oportunidade para o curso de apenas duas disciplinas optativas. Com exigência de contato, memorização e demonstração de que são capazes de reproduzir nas provas um grande volume de informações ministrado em curto intervalo sobre as diversas especialidades jurídicas, os discentes e as discentes se veem na obrigação de dedicar prioritariamente o seu tempo de estudo à busca de mais daquilo que se lhes oferece e é cobrado no “ensino jurídico”. Isso se dá, sobretudo, porque estes conteúdos, anuladas outras possibilidades pelo pretexto acima de cumprir o programa no período curricularmente definido, ainda são apontados como mais importantes tendo em vista uma noção de aptidão e os resultados que podem obter com o que aprendem no Exame de Ordem e/ou em algum outro concurso. Nesse sentido, em conjunto com o “medo” de não alcançar o sucesso prometido e exigido cotidianamente por distintos mecanismos, incluindo-se o formato das provas e a ameaça e/ou o receio de não conseguir transpor rapidamente as etapas do curso, as obrigações estabelecidas por meio do currículo atuam como se houvesse uma pretensão de preencher o tempo e evitar ou reduzir as oportunidades para buscas pessoais. Além disso, estas imposições impedem que os estudantes e as estudantes possam exercer o questionamento, aprofundar conteúdos, formular compreensões distintas daquelas que lhes são “transmitidas” e as quais devem “absorver” nesse contexto.

É o que pode ser compreendido ao observar o modo como os estudantes e as estudantes significam a organização curricular das disciplinas:

(...) a gente tem que melhorar a grade [curricular] daqui, que eles erraram na última troca de grade, que a gente tem aqui um atolamento de matérias e só temos agora oito créditos pra fazer de [disciplinas] optativas. Ou seja, quase todas as matérias já são colocadas na nossa grade, no nosso currículo, e você acaba não tendo a independência de escolher como é que você vai querer fazer o seu curso, e em que é que você vai querer se focar, naquilo que você vai se apoiar no curso (...) (Estudante n.º 17, do quarto semestre).

A minha grade, eu colocaria a parte geral, não colocar tudo de vez, porque eu acho que o aluno, como em outras universidades fora do país, eles têm menos aula e mais tempo pra estudar. Aqui dentro da faculdade é o contrário: você tem a carga horária altíssima, quem estagia mais ainda, e sobra tempo quase nenhum pra estudar. Eu acho que realmente não tem tempo pra estudar. Porque se a pessoa estagia, estagia praticamente a manhã toda. Aí pega a aula... a grade tem mais do que um turno hoje em dia. Acaba por abarcar um turno e um pouquinho do outro turno. Ou seja, se pessoa não estagia ela já perdeu um turno e meio: noite e metade da tarde. E se ela estagia, já perdeu a manhã. Não sobra tempo nenhum pra você pensar. Você pega o livro rápido, às vezes, só resume e acaba não tendo esse raciocínio sobre o Direito. Você só quer o que tá posto. Como meu amigo (nome do estudante) fala, o Direito posto. Não quer raciocinar sobre o que é aquilo (Estudante n.º 16, do décimo semestre).

Infelizmente (e aí é uma crítica que eu tenho ao curso) não há espaço, dentro da grade curricular que a gente tem, pra um estudo mais amplo nem pra que aluno atenda aos seus anseios pessoais. Infelizmente, devido à sobrecarga, à quantidade excessiva de matérias cumuladas com estágios, o aluno (e eu, inclusive), nós

ficamos presos às exigências dessas matérias. Muitas vezes a gente fica preso só ao passar na prova. (...) Atualmente, eu acho que tem matérias em excesso. A atual grade curricular do curso de Direito da (nome da universidade) tem muita, muita, muita matéria pra ser cumprida num período de tempo que não deixa espaço pra que o aluno respire, pra que o aluno pense acerca daquilo que ele tá estudando como objeto completo. E também pra que o aluno disponha de tempo pra realizar outras atividades. Com a atual grade curricular do curso de Direito da (nome da universidade), de manhã o aluno tá no estágio, de tarde e de noite ele tá na faculdade. Então qual o tempo que sobra pra ele desempenhar outras atividades, tanto pessoais quanto complementares à sua formação acadêmica? (Estudante n.º 08, do décimo semestre).

Como base nestas falas, se não há tempo para pensar, para ter contato com outras formas de compreender temas que são comumente abordados e acessar conteúdos que porventura sejam postos à margem da formação jurídica, os discentes e as discentes não são incitados e não são incitadas a criar. Tendem a compreender e reproduzir informações e valores que lhe são transmitidos considerando-os como única possibilidade cognitiva existente. Portanto, juntamente com o pretexto de ter que cumprir o currículo em um curto período, a quantidade de disciplinas e as obrigações que se impõem a partir destas acabam sendo uma forma de anular a curiosidade, de impedir o “voo”, a aventura da descoberta, o encontro com o novo provocado pela realidade. Por outro lado, este igualmente pode ser um meio para se tentar evitar rupturas à ordem de coisas estabelecida no âmbito do “ensino jurídico” e na sua atuação profissional futura. Pois, ao menos no discurso, a “Pedagogia da Reprodução” se legitima tendo como um de seus recursos a tentativa de reduzir a formação e o trabalho no âmbito do Direito a réplicas de uma praxe que assume o lugar de “verdade óbvia” porque revela, supostamente, aquilo que “sempre se fez” e o como “sempre se pensou”. Expressa a prática e o pensamento dominantes.

Em caso de querer fugir a esta lógica estabelecida e desejar se encontrar com conhecimentos, valores, promover outras buscas no âmbito da formação, os estudantes e as estudantes precisam criar formas de resistência, incluindo-se mecanismos de burlar as obrigações, como exemplifica a fala a seguir:

Eu mesmo já percebi que mais vale... você tem que fazer um jogo dentro da universidade, entendeu? Você não tem que ir pra todas as aulas, porque nem todas vão agregar à sua formação. Tem matéria que você matricula só pra poder cumprir, ter a nota no final e passar. A gente acaba tendo que fazer esse jogo de, por exemplo, falta pra uma pra se dedicar a outra (Estudante n.º 20, segundo).

Levando em consideração outros aspectos, a “Pedagogia da Reprodução” se apresenta ainda mediante o “ensino” baseado em casos concretos; no afastamento dos estudantes e das estudantes da realidade ajudando a criar um “mundo de papel”;

“decoreba”; na forma como são desenvolvidos os projetos de pesquisa e a maioria dos projetos de extensão; na separação entre as disciplinas propedêuticas, com maior poder reflexivo, das disciplinas chamadas técnicas; nas tradições; e, como efeito de tudo isso, no treinamento dos estudantes e das estudantes para a assunção ao poder e para reproduzir o sistema de coisas existente.

Quanto ao ensino baseado em casos concretos, como já mencionei anteriormente de forma mais minuciosa, aqui, me atenho a lembrar que, com esse instrumento, a “Pedagogia da Reprodução”, de um lado, ajuda a conceber o Direito como instrumento de solução de conflitos e, de outro, incita a apreensão e réplica de “fórmulas prontas” de deliberação sobre problemas individuais, sem levar em conta as complexidades e dinâmicas em que estão inseridos. Nesse mesmo contexto, parece criar-se um “mundo à parte”, ou um “mundo de papel”, uma vez que tudo passa a ser situado ou lido através do código, cujo conteúdo é tomado, pelo menos, na aparência, como mediador e condicionante de todas as relações existentes no mundo concreto:

(...) às vezes eu penso que alguns professores se apegam a uma lógica que, pra mim, é um mundo à parte, sabe, é uma fábula. Acho que você acreditar no direito é fundamental, mas você não pode ser enganado por ele não. Você tem que ser capaz de botar ele em xeque, de falar “isso que você está fazendo aí não faz sentido, me diga por que você permite aborto por estupro e por que você não permite aborto espontâneo; porque a mulher não pode fazer aborto?”. Então você tem que começar a questionar e você não ache, não venha com essa ingenuidade de que essas coisas... e não me venha dar explicação pelo próprio direito não, porque isso não faz sentido, você quer me dar explicação metalinguística? Pelo amor de deus, você vai explicar o direito pelo direito? Você tome cuidado. Esse é o grande problema de muitos professores que vão buscar referência em Roma, que vão buscar referência no código civil, vai procurar no código de Hamurabi a referência e tudo... Eu acho que você tem que utilizar esses instrumentos, esses marcos que foram importantes para o direito, como uma forma de análise também, você vai ter que analisar eles por outras coisas (...) o professor que vive a lógica do direito e puramente a lógica do direito. Eu acho que isso não faz bem a ninguém. (...) é uma lógica egoísta, é uma lógica fechada, uma lógica que não consegue vislumbrar nas outras áreas uma possibilidade de uma explicação mais a fundo. Eles têm medo de serem colocados em xeque, é isso! Quem estuda direito só pelo direito, quem só estuda o direito, quem só lê autor de direito, ele gosta de pensar que aquilo ali é o conforto dele, que é o chão dele. Sendo que às vezes tem um cara que fala uma coisa muito importante, que influencia densamente aquilo que você colocou na sua cabeça como uma verdade, e ele derruba aquilo bem; mas uma rasteira construtiva, não no sentido de desbancar o direito (...). Eu acho que ele simplesmente tem a premissa básica: você não pode tentar tratar um fenômeno tão complicado, que lida com gente, cada um pensa de uma forma, de uma forma tão simples; não dá pra você enquadrar as coisas, sabe? Não dá nem pra você nem colocar em círculo, imagine enquadrar as coisas. (...) [tem] professor que acha que tudo se resume ao direito, que tudo está no direito, que o direito é uma bíblia, eles dogmatizam demais o direito; mesmo aqueles que se dizem zetéticos, eles são dogmáticos, são extremamente dogmáticos (Estudante n.º 17, do quarto semestre).

Na verdade esses temas são ignorados. Se dá importância mesmo... o objetivo é falar da lei. Como o tempo é curto pra falar da lei como um todo, é mais importante ficar nela concluí-la do que falar do problema real. Não me recordo de ter tratado desses temas (estudante n.º 02, oitavo).

É elemento fundamental para constituir esse “mundo de papel”, esse “mundo à parte”, a “decoreba”. Esta é o que indica efetivamente a retirada dos estudantes e das estudantes de um espaço de reflexão, de aprofundamento teórico, por conseguinte, faz ver o “ensino jurídico” como um lugar de “reprodução”. Algo importante para compreender, no entanto, a “decoreba”, é perceber que, apesar de ter como característica abstrata a memorização de artigos de lei, doutrina, súmulas e brocardos, em concreto, o objeto e modo de memorização e réplica variam conforme a necessidade de estabelecida pela maneira como os conteúdos são cobrados nas avaliações pelos professores e professoras. Ou seja, o que e o quanto de cada um desses componentes que se hegemonizam no estudo do Direito se modificam de acordo com a forma como são normalmente exigidos e permitem alcançar resultado satisfatório nas provas.

Eu acho que todo mundo pega no final do dia seu livro, lê a teoria, não critica a teoria, decora a teoria e aplica na prova. No fim, todo mundo faz isso. Até mesmo eu faço isso porque os professores querem que a gente faça isso. E a única forma de sair disso é fazendo isso. Tem professores que não aceitam outro posicionamento. Tem professores que são abertos a crítica, outros não são. Então, você acaba não criando seu método de estudo, mas em tal disciplina eu estudo desse jeito porque é assim que o professor quer. Na outra eu não estudo assim, porque eu sei que eu posso ser mais aberta. Eu acho que é isso tudo (Estudante n.º 05, do quarto semestre).

Eu acho que o positivo nessas disciplinas codificadas, as disciplinas que se apegam aos códigos, e aos textos mesmo do Direito, é o fato de ser por meio deles que a gente vai conseguir funcionalizar o Direito lá fora. Operar o Direito, se é que isso se pode falar, que eu acho a expressão feia, mas que a gente vai conseguir utilizar o Direito. É um mecanismo. Eu acho que isso que é o positivo: a gente está vendo o mecanismo pelo qual a gente vai poder dar o sentido e aplicar o Direito ao social. E o negativo é justamente também o fato de você se apegar demais a isso, e achar que isso é a única razão do Direito. É a única razão de ser do Direito. A única razão de ser do Direito é você saber lei, é você saber como as leis se encontram, como evitar antinomias e lacunas... acho que o foco acaba fugindo um pouco da gente, do povo, da sociedade (Estudante 17, do quarto semestre).

A anulação do “ensino jurídico” como espaço de reflexão tem ainda apoio na confusão ente doutrina e teoria fazendo prevalecer sobre a ciência do Direito o estudo centrado na interpretação de artigos de lei. Por meio dessa imprecisão, professores, professoras e, por sua influência, estudantes não percebem os limites das formulações doutrinárias, nem mesmo que a palavra “doutrina”, para uma ciência social, manifesta uma

contradição. Traz para o universo científico compreensões que são incompatíveis com a perspectiva de descoberta, dinamismo e inovação, tais como a ideia de imutabilidade, de meio utilizado para a transmissão de dogmas, de crenças cujos fundamentos se constituem pela decisão pessoal e/ou pela assimilação de “verdades” sem base de sustentação concreta. Por conseguinte, faz da ciência jurídica um “catecismo” e transforma o docente e a docente do curso de Direito em intermediário e intermediária entre a verdade instituída e as pessoas entre quem deve se propagar certa mensagem cujo conteúdo não pode ser discutido. Simplesmente, reproduz-se porque “inevitável”, “natural”.

[ciência do Direito] É o estudo das normas que visam regular a sociedade, o Direito, e a sua aplicação prática visando a sua melhoria, sua evolução. Para formar uma sociedade mais fraterna, justa e solidária. (...) [sobre se há diferença entre ciência do Direito e doutrina] A doutrina, além de fazer uma análise das normas, tem que fazer uma análise crítica. É você pensar num cientista, num pensador... Ela não analisa a norma naquela visão bem objetiva. Não, ela analisa de uma forma mais profunda, fazendo uma análise crítica. Em cima disso e trazendo propostas pra que realmente o Direito atinja sua finalidade social, atenda os anseios da sociedade... porque não adianta você estar com normas que não são aplicáveis e que a sociedade não comunga mais com aqueles valores. Acabam sendo normas inócuas. Então eu acho que na ciência do Direito, se você faz uma análise crítica, você leva a uma melhoria do Direito (Professor n.º 15).

Doutrina está relacionada à dogma. Eu acho que a ciência do Direito e a doutrina são muito parecidas. (...) Não sei se dá para separar. É a grande questão de você trabalhar com a dogmática ou com a zetética. Eu tenho muito receio da dogmática, pois ele é repetido impensadamente, por exemplo, você tem muito isso na religião, a própria dogmática jurídica, que seria o lastro da doutrina. Então, você tem algo que é repetido impensadamente. Quando você está preso a essa dogmática, você não busca muito a justiça, ou se afasta. Tem uma tendência, que pode gerar na verdade. Se você está preso à dogmática, você pode gerar injustiças em situações específicas; e o dogma é aquilo da igreja, é aquela repetição impensada dos ensinamentos que foi passado por sabe-se lá quem. Então eu acho que é relevante, eu acho que o dogma é importante na construção, mas não pode ser utilizado, como se fosse um corredor. O dogma é a entrada e não pode ser a saída da justiça. Ele está ali para poder dar o lastro da ciência. O dogma está vinculado à construção da ciência. E o dogma, muitas vezes, é expresso por princípios da doutrina, que não devem ser confundidos com esses princípios constitucionais. Por exemplo, no direito do trabalho você tem o princípio da hipossuficiência do empregado. Se você quebra esse princípio no trabalho, como legalidade, ou legalidade restrita como no Direito Administrativo.... Só para você ter uma ideia, o princípio da supremacia do interesse público, ele já está questionado. É um dogma? Está escrito onde? Se você parar pra pensar no direito constitucional, é o contrário, é o princípio da proteção do cidadão. Se você abrir a Constituição no meio, metade do que está lá é proteção do cidadão. Então, como você vai dizer que há esse princípio? O que existe é o contrário. Então rasga esse dogma? Não, o dogma é apenas um ponto para começar a debater o direito. A construção nos permite que continuemos trabalhando com a ideia de ciência. Os dogmas acabam criando embaraços e descompassos (Professor n.º 08).

A dificuldade de compreender ou definir o espaço cabível à ciência se torna também perceptível nos projetos de pesquisa e de extensão que se desenvolvem no curso de Direito que sedia o estudo. Mesmo professores e professoras que afirmam a relação imediata da ciência com a inovação, com a descoberta, produzem pesquisas que são eminentemente baseadas em artigos de lei, revisões bibliográficas e compilação de jurisprudências. Ao ter acesso a vinte e cinco projetos registrado no curso entre 2012 e 2014, sendo onze em andamento e catorze finalizados, pude perceber algumas características:

- a) estão situados em apenas oito professores ou professoras do quadro efetivo (vinte e três professores e professoras em atividade);
- b) dois professores ou duas professoras têm mais de um projeto de pesquisa em andamento durante um mesmo ano, havendo em alguns deles objeto e métodos distintos e, em caso de um docente ou uma docente, com duas pesquisas em que estão previstas coletas de dados que parecem ocupar um tempo capaz de inviabilizar ambos os projetos que mantém;
- c) quatro previam estudos sobre a realidade;
- d) dois tinham como pretensão demonstrar um pensamento formulado a partir da legislação e não previam concretamente um estudo sobre o que não conheciam, mas o anúncio de uma “verdade” constituída em torno de conhecimentos abstratos adquiridos por revisão bibliográfica;
- e) dois tinham como objetivo indicar meios para adequar a realidade à legislação em vigor;
- f) onze estavam baseados em documentos, jurisprudências e ambos, com a pretensão de compreender e mapear a realidade dos tribunais;
- g) onze projetos se situavam apenas no campo teórico e previam apenas a revisão bibliográfica e análise de artigos como método de trabalho;
- h) um projeto teórico previa vinte e cinco objetivos específicos, sendo grande parte deles incompatíveis com uma única pesquisa, às vezes, contraditórios entre si, e, como resultado final, pretendia indicar mecanismos para adequar a realidade à legislação.

Além dessas características, em todos os projetos faltavam referências sobre a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação no implemento das pesquisas.

Esse dado parece se relacionar diretamente com a informação apresentada à unanimidade por professores e professoras sobre a não-integração entre a graduação e mestrado, bem assim com a inexistência de qualquer menção por parte de professores e professoras, durante a convivência com o cotidiano pedagógico, sobre o desempenho direto de atividades de investigação, como coleta de dados, realização de estudos, ademais do compartilhamento com a graduação de resultados alcançados e descobertas parciais de suas investigações e/ou de estudos realizados por seus orientandos e orientandas de mestrado. Ao contrário disso, as aulas, em geral, estavam baseadas em conteúdos doutrinários, leitura e interpretação de artigos, jurisprudências e súmulas de tribunais superiores. Além disso, não percebi a divulgação de resultados para a comunidade acadêmica e para a sociedade, mesmo em caso de projetos que se debruçavam sobre violações de Direitos Humanos. Em seminário realizado pelo curso, foi apresentado apenas um projeto, denominado “jovens talentos para a ciência”, cujos integrantes e cujas integrantes, embora do curso de Direito, estavam vinculados e vinculadas diretamente à reitoria por ser um projeto de incentivo à pesquisa com financiamento direto do governo federal. Ainda assim, o grupo se ateve, dada a natureza de pré-iniciação à atividade científica, a apresentar estudos sobre epistemologia e metodologia da ciência.

Por fim, quanto à pesquisa, os projetos teóricos e parte dos projetos que previam algum tipo de coleta de dados tinham como pretensão produzir ao final “artigos doutrinários” sobre o tema de pesquisa. Esta informação é o que, talvez, indique que, além de, mais uma vez, reproduzir um “senso comum teórico” que vai se sedimentando à medida que são replicadas compreensões reputadas como verdadeiras *a priori*, há como propósito não-dito dos docentes e das docentes locais, de alguma forma, integrarem-se à doutrina ou à condição de doutrinador ou de doutrinadora para tornarem-se referências para outros agentes e outras agentes com atuação no âmbito do Direito, bem assim, para outras pesquisas que não tenham como objetivo estudar e compreender a realidade sem tentar enquadrá-la normativamente.

Quanto aos projetos de extensão registrados até outubro de 2014, foram treze atividades, sendo dois de ação contínua voltada para a comunidade, um de um sítio eletrônico para discussões de temas jurídicos não-especificados, um para a criação de uma revista eletrônica, um para participação em evento sediado no exterior e sete que previam a realização de eventos, sendo que destes, seis deveriam integrar uma mesma semana de debates realizada a cada semestre no curso. Quanto aos professores que assinam as atividades de extensão, apenas quatro entre vinte e três docentes efetivos e docentes efetivas em

atividade no curso coordenam estes projetos. Porém, um destes mantém sob seu comando onze projetos, apesar de que dois deles, pelo fato de não ter doutorado, são assinados por outro professor que atende às especificidades exigidas academicamente.

No que concerne a ações contínuas voltadas para comunidades, um projeto tem como pretensão distribuir estudantes para auxiliar no registro de demandas para o juizado especial federal e outro, voltado para a Assessoria Jurídica Popular, tem atuação direta em territórios em que vivem populações empobrecidas e tem como objetivo a construção de conhecimentos e a mobilização conjunta por direitos. Além destes, outro projeto tem como propósito levar estudantes para conhecer e discutir sobre as estratégias de argumentação utilizadas no tribunal do júri e, quanto aos eventos, estes variam entre oficinas sobre normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para a formatação de trabalhos científicos até seminários e homenagens a personalidades do mundo jurídico local. Neste caso, são eventos circundados pela “Pedagogia da Reprodução” não apenas pelos conteúdos, mas pela pretensão de replicar rituais e tradições explicitadas com a execução de hino em latim, estudantes vestidas como mulheres gregas da antiguidade para homenagear personalidades do mundo jurídico local, como já mencionei no segundo capítulo, ademais de formulações doutrinárias sobre temas abstratos que vão sendo apresentadas no decorrer das conferências. Quando em conjunto com estes eventos ocorre a Semana do Centro Acadêmico, apesar de nem sempre ser possível construir conhecimento novo por meio de palestras, que, quase sempre, são utilizadas como instrumento para abordagem teórica de temas não estudados em sede de pesquisa por quem o apresenta, o espaço para temas contra-hegemônicos, para sujeitos excluídos do ambiente acadêmico e o contato com compreensões teóricas elaboradas por meio de pesquisas sobre a realidade em sede de mestrado e doutorado podem acontecer. Porém, em geral, os eventos do curso, tanto quanto as aulas, as provas, a prática jurídica e, ao que parece, as pesquisas que se confundem entre produção teórica e doutrinária, são utilizados para que os discentes e as discentes tenham contato e possam naturalizar e repetir as ideias dominantes.

Isso é o que justifica um outro elemento integrante da “Pedagogia da Reprodução”, o desligamento entre as disciplinas e os conteúdos propedêuticos, com as disciplinas chamadas técnicas, com a prática jurídica e, mais ainda, com a produção de pesquisas e trabalhos de conclusão de curso. Parece não haver contato, compartilhamento de ideias, mesmo quanto ao curso e aos seus objetivos, entre professores e professoras de Direito e aqueles e aquelas que desempenham suas atividades nas Ciências Sociais, na Economia, na

Psicologia, na Filosofia, entre outras. O acesso inicial dos estudantes e das estudantes a teorias, estudos, reflexões, sem continuidade por meio do diálogo teórico-metodológico com o que encontram nas chamadas “disciplinas técnicas”, se torna apenas uma etapa a ser cumprida. Ao superar este momento, parecem desligar-se as partes da formação em Direito e, juntamente com isso, os conteúdos teóricos dos conteúdos doutrinários que deverão ser absorvidos e replicados a partir de então.

(...) é um estudo baseado em doutrina, livros de doutrina, o código e as anotações do professor da sala, que muito do que ele pede é nos termos e nos usos que ele faz dos termos dentro da sala, dos conceitos dentro de sala. Têm professores inclusive que você não precisa nem estudar por (legislação pertinente à área) ou por autores (nome da área), pode estudar só pelo caderno porque ele fala tanto das coisas do assunto que você aprende. Isso é fato. O conhecimento vem. É um tipo de conhecimento que vem, que eu não desmereço, mas eu acho que eles desmerecem o outro conhecimento. Eles desmerecem os outros conhecimentos ditos periféricos e ditos propedêuticos. Se é propedêutico, é porque tem alguma função (Estudante n.º 17, do quarto semestre).

O próprio Direito, nesse sentido, passa a assumir a condição de réplica de uma praxe supostamente indicada como uma técnica que se produz e se reproduz no seu cotidiano, que é o ambiente do poder. E, sendo código, argumentação e burocracia, a “Pedagogia da Reprodução” não apenas controla como pensam os estudantes e as estudantes de Direito, mas os prepara e as prepara para assumir os espaços de poder tendo sobre eles e elas o controle de como agem no desempenho de sua atividade profissional.

6.4 A “Pedagogia do Silenciamento” – a “democracia em ruínas”

Durante todo o trabalho, venho apresentando características e componentes do “ensino jurídico” que apontam para uma “Pedagogia do Silenciamento”. Entre as indicações acima, é possível observar esse modelo pedagógico se organizando com auxílio da “lógica que puxa pra baixo”; dos exemplos patrimoniais e sempre relacionados às classes abastadas da sociedade; da presença de chefes e chefas que ajudam a manter a linha hegemônica do curso ou por não interferir na maneira de atuar ou por questionar, mesmo por processos administrativos e outros meios, professores e professoras com atuações e posturas em desconformidade com o padrão estabelecido; da inclusão de estudantes cotistas em condição de subalternidade; do impedimento ou tentativas de limitação à participação estudantil na

tomada de decisões coletivas e formulações que dão rumo ao curso de Direito; ademais de estar relacionada à transformação da sala-de-aula em um espaço em que só o professor ou professora fala, o que dá a impressão de que se guarda nesse formato a perspectiva de que existe apenas um sujeito com algo a dizer, bem como o que os conteúdos que apresenta são a expressão da verdade a ser conhecida e estudada, incluindo-se os valores a serem, explícita ou implicitamente, adotados como importantes para a formação profissional.

Para compreender a “Pedagogia do Silenciamento”, é preciso recuperar, mesmo que seja em parte, algumas falas anteriores e complementá-las com outras afirmações e fatos que indicam a maneira como vai se hegemonizando uma forma de ensinar e aprender Direito baseada no “silêncio”. A seguir, trago novamente compreensões já expostas no capítulo segundo, que expõem a maneira como alguns estudantes e algumas estudantes sentem como certos valores, mas também um padrão moral e uma maneira de pensar, vão sendo impostos por meio dos conteúdos e dos comportamentos docentes no “ensino jurídico”:

Eu acho que o curso não seja pra mim no sentido clássico - a quem esse curso está destinado e quem está nesse curso vai trabalhar a serviço de quem. Entendeu? É aquela frase: seu conhecimento está a serviço de quem? Nesse sentido que eu vejo que o curso não é pra mim. Não é destinado especificamente. (...) Uma frase que sempre, sempre, sempre os professores falam: ah, porque todo mundo aqui é classe média. Ah, porque todo mundo aqui, sabe?... em reunião de condomínio, quando vem o síndico... quem vai poder entrar na piscina... nem todo mundo vive em condomínio de classe média-alta e que tem piscina. Nem todo mundo da turma teve essas mesmas condições, entende? É nesse sentido que você, observando, vai percebendo que os exemplos que são postos... como se todo mundo teve acesso àquelas mesmas coisas ou, mesmo que você saiba que nem todo mundo teve acesso àquelas coisas, tanto faz... Você está aqui porque... acaso! Mas, não... não era pra você estar aqui. É comum: ah, porque você fez quinze anos e seu pai pagou uma viagem para a Disney. Sim... Ok! Ah, porque você passou no vestibular e seu pai te deu um carro. Ok! Você viajou e deixou uma joia no hotel. Ok! Eu já fui submetida a esses valores antes mesmo de ter pegado a matéria de direito civil (estudante do segundo semestre).

Os exemplos são sempre voltados pra uma única lógica. Estava na aula de (nome da disciplina). Era a mestrandia de (nome do professor) dialogando sobre o Estatuto da Cidade. Falava em usucapião, de uso do espaço urbano... etc. Todos os exemplos a gente sabe para que lógica caminham. A gente tinha que apresentar um trabalho e eu fiquei de falar da usucapião coletiva no Estatuto da Cidade. Não quis usar caso absoluto e trouxe o caso do Pinheirinho. Fui na *internet*, pesquisei sobre o Pinheirinho. Citei o exemplo na época do (nome de uma ocupação urbana local que foi reprimida com violência) e falei do Pinheirinho. Quando eu fui aprofundando os detalhes do Pinheirinho, apresentando os detalhes da usucapião coletiva, imediatamente gera um estranhamento. Porque é muito fácil falar na sala de aula da questão patrimonial, daquela pessoa que tem aquela propriedade e quer exercer. Então, ninguém vai estranhar ou questionar. Mas, quando você inverte a lógica e fala da perspectiva da pessoa que está precisando, do direito à moradia, a professora estranhou: “Venha cá! E como é que você tem tanta informação? Como é que você sabe que foi assim?” Então, imediatamente, ela questiona. Ela desqualificou. Ela só aceitou porque eu tinha pegado informações no *site* de um advogado conhecido que atuou no caso e até publicou a petição que fez pro caso... você tem que trabalhar

dentro daquilo. Se você inverter, você vai ser imediatamente questionado, no sentido negativo do questionamento (estudante do oitavo semestre).

Em complemento a essa última fala, é interessante observar como esta imposição de ideias anda de passo com uma “Pedagogia da Reprodução”, por meio de provas e de sua correção, em certas ocasiões, sem receio ou constrangimento de deixar claro que é obrigação do estudante ou da estudante pensar e/ou reproduzir aquilo que o professor ou professora compreende como o correto a ser reproduzido. Talvez seja mesmo possível imaginar que é preciso se desvencilhar da crença de que podem expressar seus próprios pensamentos, discordar, criar e desenvolver um raciocínio livre da hegemonia. É o que depreendo de uma conversa mantida com um estudante do quinto semestre após uma aula ainda durante o período de convivência com o cotidiano. Na fala a seguir, retrata a impossibilidade de exercício da autonomia na construção das ideias, mais ainda, a necessidade de enquadramento mental, dada a intolerância que, aqui, vou chamar de cognitiva:

Na aula de (nome do professor), quando alguém faz uma pergunta sobre o que ele diz, ele diz “é porque é”. Repete o mesmo que dizia antes. A aula dele é um código comentado. Só adota um autor. Não deixa a gente pensar ou trazer coisas. Se você discorda dele, ele diz: “não, não”. Se você insistir, ele fala mais alto, às vezes, manda você calar a boca porque ele é o professor. Na prova também é assim, se você reclama de uma questão e traz um posicionamento doutrinário diferente do dele, ele diz: “não é assim. Não vou mudar sua nota porque eu sou seu professor e seu eu que estou dizendo que isso está errado. Era do jeito que eu queria. Se você não colocou, perdeu”. Sobre (tema da aula do dia), lá no estágio, a juíza pensa diferente. Mas, você não pode trazer isso.

Por essas percepções, além de outros sentidos já explanados sobre a maneira como se constrói o processo de ensino/aprendizagem no cotidiano do curso de Direito, poderia compreender o “silenciamento” em três aspectos que se conectam, embora, às vezes, um ou outro, no modo como surgem, pareçam se apresentar isoladamente. O primeiro é a negação ou a tentativa de anulação de determinadas condições pessoais incompatíveis com o que se delineia em meio às falas e ações promovidas no cotidiano como um padrão moral a ser admitido como próprio do “ser profissional de Direito”. Para compreender esse perfil, é preciso observar o que se afirma, sobretudo por docentes, não ser “adequado”, enquanto atitude, forma de vestir, linguagem, postura, ademais da forma de pensar e os valores que carrega na fala a pessoa que ocupa ou que pretende certo lugar no âmbito das atividades jurídicas. A segunda forma de “silenciamento” está na negação ou tentativa de anular conhecimentos ou informações que parecem não se adaptar ao pensamento hegemônico ou

que podem indicar a fragilidade teórica do professor ou da professora. Esta maneira de sobrepor ideias tidas, muitas vezes, como “naturais” pode ser deduzida do modo como agem, principalmente, alguns docentes e algumas docentes em relação ao que lhes parece contrariar uma forma de se compreender o Direito, sua função e, dentro de fórmulas que se estabeleceram e/ou se repetem historicamente, como se constroem soluções jurídicas para determinados casos concretos. Ademais, esta forma de “silêncio” pode ainda ser apreendida de práticas, posturas em sala-de-aula e de uma linguagem, por meio de que dão indicações de como professores, professoras, mas também estudantes, definem o que é ensinar e aprender Direito, qual o papel dos distintos sujeitos e quais os comportamentos condizentes com as atribuições consideradas devidas a cada um e a cada uma neste processo. Por fim, a terceira forma de “silenciamento” reside nas tentativas de anular as diferenças de forma de pensar e as diferenças que os integrantes e as integrantes do “ensino jurídico” trazem consigo tendo como meio o impedimento, o desestímulo, a desmobilização ou o rechaço explícito à atuação política de alguns professores e algumas professoras que produzem resistências à hegemonia instaurada no curso, mais ainda, dos estudantes e das estudantes, especialmente, aqueles e aquelas que integram o Centro Acadêmico, atuam como representantes discentes nos colegiados do departamento de Direito, se organizam em coletivos políticos e/ou produzem alternativas de extensão como a Assessoria Jurídica Popular.

Entendo que, nesse sentido, a “Pedagogia do Silenciamento” está intimamente relacionada à negação da diferença, à imposição de um padrão de pensamento que desconsidera, se mostra indiferente ou se opõe diretamente, quando invocadas, às necessidades específicas decorrentes de condições de classe mescladas às diferenças sociais significativas que apresentam os sujeitos em razão da raça, sexualidade, gênero, idade, entre outras que fujam àquilo que moralmente vai se apresentando como “normal” ou “natural”. Este perfil é comumente imposto pelo julgamento direto ou pela estigmatização de formas sociais e pessoais de ser que se quer rechaçar. Em outras palavras, esse modelo pedagógico vai se criando juntamente com os mecanismos que se constituem no curso para evitar que, como já disse anteriormente, as ideias dominantes sejam questionadas e o questionamento abra espaço para a descoberta, fortaleça e sedimente formas de pensar distintas, e, mais que isso, destituam de “normalidade” os propósitos de elite de manter o curso a serviço de seu poder político e econômico.

Quanto ao “silenciamento” da participação política, é possível observar a seguinte fala:

Essa semana a democracia está em ruínas nesse curso. Ninguém pode pensar diferente aqui. Quando isso acontece, o professor resolve humilhar estudante na sala. (...) Na aula de (nome da disciplina), como o professor sempre faz, começou a usar o caso de (nome de uma professora que veio para a universidade redistribuída) como exemplo. E ele disse que nesse caso, o Centro Acadêmico... (isso ele já está falando de uma coisa que não é verdade porque não foi o Centro Acadêmico que se mobilizou para a redistribuição. O Centro Acadêmico nem estava funcionando direito. Foram os estudantes independentemente que foram lá e se organizaram, mas, enfim...) disse que o Centro Acadêmico não trabalhou com sinceridade e verdade e, por isso, não houve condições pra diálogo. E, aí, mesmo que soubessem que a posição dele poderia ser a certa, porque era de acordo com as regras e porque era a que era legal porque defendia o concurso público..., mesmo sabendo que a posição dele era a certa, ninguém [do Centro Acadêmico] quis assumir isso porque tinha uma posição previamente definida por outros interesses alheios aos interesses dos estudantes. Ele falou isso. Falou que o Movimento Estudantil não funciona pra nada, que isso é perda de tempo... e aí ele começou a dizer que Movimentos Sociais, que o Centro Acadêmico está agindo como os Movimentos Sociais, é mero blábláblá. Isso aí não resolve nada. Quem resolve sou eu quando assino papéis promovendo políticas públicas. Aí, (nome de um estudante do Centro Acadêmico) não aguentava mais ouvir tanta ofensa e falou assim: “então, professor, o seu trabalho não está funcionando direito. Aí, o professor: “você não fale do meu trabalho. Isso não depende só de mim”. O estudante então: “professor, mas o senhor está aí dizendo do meu trabalho falando do Movimento Estudantil. E, eu tenho certeza que podia dar exemplos muito melhores. O professor foi e disse: “aqui na sala-de-aula, o professor sou eu. Quem dá os exemplos sou eu. Quando você for professor, você pode escolher os exemplos. E, se você não gostar, se levante e saia”. Aí, ele pegou se levantou e saiu. Eu fiquei tão... que comecei a tremer de raiva. Me levantei e saí também. Porque eu não ia ficar em sala de aula depois de um professor humilhar um aluno desse jeito.

Por meio dessa fala, é possível perceber que, enquanto de um lado, os discentes e as discentes podem invocar uma compressão de democracia diretamente vinculada à ideia de participação, de organização e, especialmente, de respeito, que pode também expressar o respeito às diferentes formas de pensar e de ser, de outro, o docente ou a docente invoca os papéis e as respectivas atribuições, que, na sua visão vertical, cabem aos sujeitos do “ensino jurídico” para opor à democracia o “silenciamento”, isto é, para negar o direito à palavra usando o autoritarismo. De forma semelhante ao que afirmei no segundo capítulo, sob uma “Pedagogia do Silenciamento”, manifesta-se o interesse em desestimular e/ou o rechaço à ação política, à organização estudantil por meio do Centro Acadêmico e de outros coletivos que porventura compreendam que podem ou devem interferir no funcionamento do curso de Direito. Além disso, observando a comparação que faz entre o Movimento Estudantil e outros Movimentos Sociais, tenta-se deslegitimar e dissuadir pessoas que talvez acreditem ser necessário se inserir em ações que tenham como objetivo alterar a realidade para superar as explorações e as opressões sociais, quer dizer, realizar Direitos Humanos, a não agir nessa direção, por conseguinte, tornarem-se sujeitos assujeitados.

Semelhante atitude moveu outro fato, já sumariamente apresentado em momento anterior, que pode agora ser analisado à luz da “Pedagogia do Silenciamento”, tendo como base o relato de um estudante diretamente envolvido. A fala a seguir foi exposta durante reunião promovida por discentes do curso que sedia a pesquisa para, em meio ao ensino/aprendizagem para/na resistência, organizar uma atuação coletiva em face da desqualificação da atuação política estudantil, bem como da tentativa de desmobilizar a defesa de direitos:

Na reunião do conselho colegiado do departamento de Direito, iria ser votado o pedido de equivalência de disciplinas da estudante (nome da colega). Lá, a relatora, professora (nome da professora), das doze disciplinas pedidas, deferiu oito e indeferiu quatro alegando que as ementas das disciplinas que ela cursou na (nome de universidade privada) eram muito amplas e não podia perceber a equivalência. Eu, então, defendi que a aluna não podia ser prejudicada e iria pedir vistas pra analisar o pedido, mais ainda quando o professor (nome do professor) afirmou que já tinha dado aulas das disciplinas na (nome da universidade privada) e aqui na (nome da universidade que sedia a pesquisa). A professora voltou atrás em relação a duas, mas ficaram duas. Mantive o meu pedido de vistas até o que chefe disse que não precisava porque ele se comprometia a encaminhar o processo para o DAA (Departamento de Administração Acadêmica) para que as disciplinas deferidas fossem inseridas no histórico da colega e ela não ficasse sem poder pegar matérias no semestre seguinte. Mas, que notificaria ela pra recorrer ao conselho colegiado e rediscutir as outras duas. Pronto. Isso resolveria. Ela teria as outras e ficaria esperando só a discussão das que faltaram. O problema foi que o professor não encaminhou o processo da menina e disse a ela que a representação discente estava contra o resultado e um deles, no caso, eu, tinha feito requerimento pra alterar a ata. Isso foi porque ele não colocou na ata o acordo que ele tinha proposto à representação discente pra que a menina não fosse prejudicada e eu enviei um *e-mail* sugerindo alteração na redação pra que ficasse tudo registrado. Mas, ele se ofendeu e fez uma resposta dizendo assim...

O estudante me mostra documentos trocados com a chefia do departamento sobre o pedido de alteração da ata, bem como correios eletrônicos que recebeu da colega cujo processo de equivalência de disciplinas foi utilizado para deslegitimar a representação estudantil:

Veja aqui o documento: “considerando a minha discordância com a burocratização proposta por você, visto que todos os casos foram discutidos e o compromisso verbal deste professor foi devidamente externado perante um órgão colegiado, sendo eu pessoa séria, responsável e cumpridora das minhas obrigações funcionais, não farei as alterações sugeridas, visto que em todos os casos não se faz necessário tal procedimento para a solução das questões”. Mas aí, como resolver o problema? O que ele se comprometeu a fazer não fez e ainda mandou *e-mail* pra colega dizendo que a gente que estava atrapalhando, sendo que a gente estava resguardando justamente o direito dela para o caso de acontecer alguma coisa assim, como ele quis fazer depois. A menina me mandou esse *e-mail* aqui: “prezado (nome do estudante), venho buscar orientação sobre o processo de equivalência, o qual figuro como parte interessada. Meu processo, após se deliberado pelo colegiado na noite de segunda, não foi enviado ao DAA e o Prof. chefe de departamento alega, apesar de determinação dele de próprio punho encaminhando ao DAA, que é devido a um

certo requerimento feito. Não consta nem em ata nem no processo”. E a menina me reencaminhou o *e-mail* que ele mandou pra ela dizendo essas coisas contra a gente. Olhe aqui: “cara (nome da estudante), desde que assumi a chefia, venho cumprindo rigorosamente os prazos, até antecipando na maioria das vezes. A reunião foi ontem à noite, temos até 5 dias para tramitar. Só não enviei o seu porque seus colegas representantes discentes no Colegiado estão contra o resultado e um deles fez requerimento para alterar a ata, fale com eles que só estão atrapalhando”. Isso não é coisa que ele diga, ainda mais porque não foi isso que aconteceu. Aí, eu tive que enviar um *e-mail* pra ele tentando resolver o problema, mas também dizer pra ele que ele não podia agir assim com a representação estudantil.

O estudante, então, vai lendo e me mostrando o documento que enviou ao chefe. No texto, tenta demonstrar que agiu corretamente e que não pode admitir uma atitude como a que estava sendo promovida em face de estudantes que atuam para defender os interesses de outros colegas e contribuir para a organização do curso de Direito:

Coloquei assim: “Professor (nome completo do professor), primeiramente, gostaria de frisar que em nenhum momento questionei sua seriedade, responsabilidade ou atuação em relação ao cumprimento de suas obrigações funcionais. As propostas de alteração que enviei tentam tão-somente descrever como se deram e quais foram tomadas no Conselho Colegiado. Afinal, a Administração Pública tem o dever de motivar seus atos, publicizá-los da forma mais adequada e promover a transparência de suas decisões. Além de ser um compromisso republicano, é um dever legal imposto pela Lei 9.784/99. *In litteris*: Art. 48. A Administração tem o dever de explicitamente emitir decisão nos processos administrativos e sobre solicitações ou reclamações, em matéria de sua competência. Art. 50. (...) § 3º. A motivação das decisões de órgãos colegiados e comissões ou de decisões orais constará da respectiva ata ou de termo escrito. Parece haver algum mal entendido por parte da Chefia do Departamento. Temos o compromisso de diligenciar da melhor forma possível e de lutar pelos interesses estudantis. Contudo, além dessa negativa de promover as devidas retificações, fomos surpreendidos com uma interpelação da colega (nome da estudante), que nos questionou sobre um ‘requerimento’ que estaria atrasando o tramitar do processo dela. Eis o trecho do e-mail enviado pelo Chefe do Departamento à interessada (conforme anexo): ‘Só não enviei o seu [processo] porque seus colegas representantes discentes no Colegiado estão contra o resultado e um dele fez requerimento para alterar a ata, fale com eles que só estão atrapalhando’ (destacamos). É evidente que o pedido de alteração da ata não tinha qualquer potencial para promover o atraso, pois a proposta encaminhada não visa a alterar o mérito da decisão. O objetivo foi garantir a celeridade e a defesa do interesse da colega quanto às equivalências indeferidas e consignar que o processo iria para o DAA para o lançamento do quanto já deferido, retornando ao DDI para eventual recurso a ser julgado pelo mesmo Colegiado. É óbvio que nos preocupamos com a solução a ser dada aos processos, especialmente em casos como esse, no qual está em jogo a matrícula da discente em disciplinas. Não faz sentido também a afirmação do Chefe, uma vez que ele mesmo já havia respondido negando-se a alterar a ata (conforme e-mail infra). Ademais, mesmo questionando-se a ata, todos os outros processos foram tramitados, exceto o dela, mesmo seu requerimento sendo datado de maio do corrente ano. Por fim, não parece ética a assertiva do Docente que desqualifica a representação estudantil e, pior que isso, acusa-nos de estarmos contrários ao resultado, como se não quiséssemos promover as equivalências requeridas, o que não é verdade”. Aqui, eu trato de outras coisas pra alterar na ata e volto aqui: “Em tempo, os estudantes buscam construir um Departamento cooperativo e amigável, mas não são tratados com o devido respeito para tanto. O e-mail segue com cópia para a estudante (nome da estudante interessada no processo de equivalências de disciplinas)”.

Em seguida, fala das retaliações e ameaças que sofreu devido a sua atitude de não recuar perante as ações da chefia quanto à representação discente:

Depois disso, ele mandou um e-mail pra todos os professores do colegiado e pra representação discente dizendo que achava que os “fantasmas” estavam exorcizados do departamento, mas que tinha se enganado... quem são os “fantasmas”? O Movimento Estudantil!... e que iria me processar por crime contra a honra agravado por ser uma conduta contra servidor público no exercício das funções. Ainda, mandou um e-mail para o professor-coordenador de um projeto de que eu participava e tinha o nome dele como integrante também dizendo ao professor que eu acusava ele de não ter ética e pedindo que o professor me desligasse do projeto. Se não fizesse isso, ele iria sair porque não era coerente dividir equipe comigo porque eu não achava ele ético.

Observando a fala acima juntamente com os documentos que a asseveram, tenho a impressão de que, além de pessoalizar os atos de gestão e fazê-los depender de um “compromisso verbal”, isto é, justificar o descumprimento das obrigações da administração pública quanto ao registro de todas as decisões e seus respectivos motivos, a oposição de características particulares, como “ética”, “seriedade”, “responsabilidade”, ser “cumpridor dos deveres funcionais”, aparecem como mecanismo para afirmar um poder individual, que é também o poder docente, na tomada de decisões, em detrimento de outros sujeitos desse processo. É, talvez, com essa mesma pretensão que igualmente se desqualificam as ações políticas do representante e da representação discente como um todo e, não sendo suficiente para desestimular a resistência, lança-se mão da intimidação como instrumento pedagógico. Ou seja, a “Pedagogia do Silenciamento”, que aqui vai lado a lado com a “Pedagogia do Medo” e se configura pelas ameaças, mostra-se um meio de “ensinar” como deve ser a atuação estudantil mais adequada na visão de quem manda, bem assim de reafirmar a verticalidade do “ensino jurídico” em todos os seus aspectos, incluindo-se as instâncias decisórias. Isso se dá enquanto se nega o direito de participação em condição de igualdade e se “silenciam” as reivindicações e resistências estudantis ao modo como se pretende organizar e realizar o poder de mando/obediência na gestão do curso. Afinal, além do temor quanto à mobilização estudantil, aos constrangimentos que pode causar, reprimi-la, de acordo com o que emerge dos fatos, dos documentos e da convivência com o cotidiano, pode significar também impedir a perda de controle sobre a condução do “ensino jurídico”, especificamente sobre o projeto a ser realizado e, a depender do formato da resistência, evitar que se proliferem a aposta e a assunção de uma perspectiva emancipatória na formação em Direito.

A Pedagogia do “Silenciamento”, todavia, como afirmei antes, não se realiza somente no campo político mais restrito. Ela trata também, às vezes, nas entrelinhas, às vezes, diretamente, de uma visão de fundo ou de valores que estão por trás do que se pensa como função hegemônica do Direito, qual seja, normalizar/uniformizar as pessoas tornando, ao menos no discurso, irrelevantes suas características ou condições singulares. Talvez até, nesse contexto, imponha-se aos sujeitos um agir como se, a todo tempo, manifestassem em si mesmas e em suas atitudes um padrão moral particular universalizado na lei e interesses contidos nele. Essa seria uma forma de se utilizar da negação e/ou se anularem as diferenças e a necessidade de reconhecê-las para evitar a construção de mecanismos de cumprimento de direitos de grupos oprimidos e explorados da sociedade no processo de formação e em decorrência dele, quando seus egressos e egressas poderão atuar profissionalmente.

Por essa razão é que se constituem em sala-de-aula exemplos ao estilo daqueles que já mencionei acima, de natureza patrimonial naturalizando as condições econômicas e os modos de vida das classes dominantes; estas mesmas formas de vida, valores e interesses distribuídos a partir de e condizentes com os estratos sociais superiores refletidos em conteúdos transmitidos como conhecimentos verdadeiros acerca do Direito; a linguagem sempre no masculino, renovando uma episteme androcêntrica, heteronormativa, com centro nas pessoas em idade economicamente ativa e pensada a partir da noção de honra e a moral que povoa as relações entre os homens de poder político e econômico (SOUSA SANTOS, 2001; GÓES JUNIOR, 2014; HOLANDA, 2009; ADORNO, 1988). Ademais desses exemplos, dão-se as já mencionadas desvalorização da mulher usando para tanto o trato pejorativo do trabalho doméstico; a construção de um imaginário do medo, da desconfiança, além do reforço ao preconceito contra o trabalho, o trabalhador e a trabalhadora manual; a classificação moral das pessoas a partir de sua condição social e de classe (“Pedagogia do Silenciamento”).

Me chamou atenção pra alguma coisa de errado com o curso quando, uma vez, conversando com uma pessoa do Movimento LGBT, ela me disse que queria estudar Direito porque quer servir ao seu grupo. Eu pensei: por que será que ela está dizendo isso? Será que não tem ninguém que consiga fazer isso? Aí ela disse: “além de ser difícil encontrar quem queira defender a gente, a gente ainda pega uns advogados que não entendem como o Movimento funciona e o que a gente está buscando. Quer defender como se fosse um caso de uma pessoa contra outra e nem sabe lidar com a questão que está por traz do problema que ele acha que é o que tem que resolver”. É verdade, por mais que nosso curso, principalmente entre os colegas, já seja um pouco mais tolerante com a homossexualidade, ele não forma pessoas pra lidar com ela. E, não adianta a gente querer dizer que sim, porque a gente não tem uma formação capaz de reconhecer o outro (Estudante do quinto semestre).

A universidade tem um Programa pra incluir as pessoas da terceira idade. Elas são selecionadas por meio de um núcleo que tem e podem fazer disciplinas no curso que quiserem acompanhar. O professor que se habilita pra receber os alunos da terceira idade e se o aluno quiser, ele pode depois aproveitar as disciplinas que ele cursou pra se formar, ou aqui na universidade, se ele for aprovado no vestibular, ou em uma universidade particular. Mas, foi justamente por isso que o Departamento impediu para o semestre que vem que os alunos da terceira idade, que já cursaram praticamente todas as matérias e só faltam algumas, pudessem fazer as disciplinas de processo e as de prática jurídica. Segundo os professores na reunião do Departamento, é porque essas são disciplinas pra quem vai advogar e não tem nada a ver com o Programa. Eles acham que o Programa é pra contribuir com a formação do idoso e pra que ele não fique só em casa. A representação discente questionou isso, mas não teve jeito, na hora ainda tiraram outra porque o professor da disciplina achou que, na mesma lógica, não fazia sentido que estudassem (nome da disciplina). Os alunos do programa foram à reitoria, que já disse que não pode ter limitação, mas não fez nada até agora pra alterar, já foram conversar com o chefe, mas ele disse que é assim e está acabado... agora, a gente vai ver se mobiliza a estudantada pra alterar isso. Se não, eles não vão ter disciplina pra pegar no semestre que vem. Vão ser prejudicados porque estão querendo proteger o curso de Direito de não sei o quê (Estudante do quinto semestre).

Estas são falas que trazem a relação do “ensino jurídico” com o segmento LGBTTT¹⁶⁹ da população e os limites que parecem se apresentar para a defesa de seus direitos, ademais da maneira como são tratadas as pessoas inseridas na faculdade de Direito por meio do Programa “Universidade Aberta à Terceira Idade”. Nos dois relatos, uma expressão parece sintetizar a “Pedagogia do Silenciamento”: “proteger”. Pelos conteúdos apresentados, no entanto, tenho a impressão de que esta palavra surge como sinônimo de “silenciar”, tendo em vista o fato de se estar tentando negar existências, modos de vida e condições pessoais capazes de exigir transformações de conteúdo e forma no “ensino jurídico” – melhor, preservá-lo como se encontra. Dito de outra maneira, por uma inversão de sentido, comportamentos, ações e outros processos que contam com a trivialização ou com o senso comum reproduzido historicamente, criam-se instrumentos para “proteger” o curso de Direito de ideias que, na visão dominante, precisam estar excluídas desse espaço em que se constrói a formação profissional porque manifestam as necessidades de grupos oprimidos e explorados da sociedade e podem alterar a lógica de construção do conhecimento jurídico. Este decorre, na faculdade de Direito, do pensamento hegemônico a partir dos interesses e da moral das elites. E, para que se justifique o poder das classes dominantes, cognições que decorrem das necessidades de grupos sociais oprimidos e explorados, juntamente com seus demandantes e suas demandantes, precisam seguir moral, política, cultural e economicamente em condição de subalternidade, isto é, sob controle. Com efeito, é igualmente necessário que

¹⁶⁹ LGBTTT é a sigla utilizada na atualidade para designar o seguimento da população formado por pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros. Como se trata de uma identidade em construção e em disputa, esta sigla pode se alterar na história como já aconteceu em outros momentos.

estejam excluídos, pensamentos e grupos, de lugares de criação e difusão de conhecimentos como a universidade, como a faculdade de Direito, tendo-se como pretexto, mais ainda quanto às ideias, a compreensão de que estas são restritas porque de natureza minoritária, fogem à regra e/ou expressam contingências em relação ao todo da sociedade e àquilo que, nesse contexto, é definido como “normal”, “comum”, “natural”.

Se já não é possível impedir completamente que certas pessoas estudem Direito, compreende-se, talvez, que se torna fundamental, por meio de uma “Pedagogia do Silenciamento”, criarem-se obstáculos à proliferação de ideias que porventura estes sujeitos tragam consigo desde a sua condição pessoal e de classe, incluindo-se nesse caso a sua admissão sem anular a perspectiva de subalternidade e todos os discursos para obter sua adesão e naturalização ao pensamento dominante. Pois, uma vez que grupos sociais oprimidos e explorados e/ou ideias que revelam suas necessidades e necessidades de alteração nas lógicas em que se estabelecem as relações humanas podem ocupar um lugar de formação em Direito, que é também um lugar de preparação para ocupar cargos de comando, por conseguinte, para o exercício de poder, compreensões que não faziam sentido, não tinham espaço para existir ou não eram levadas em consideração porque colocavam em foco elementos isolados epistemológica, gnosiológica, metodológica e, sobretudo, politicamente, na construção das verdades jurídicas, podem tomar assento e refazerem aquilo que se reputa como “normal” do ponto de vista do Direito, da ciência e da política de educação superior.

Reforça essas compreensões uma conversa que, no período de convivência com o cotidiano, pude manter com uma estudante-formanda que se declarava negra, de classe média-baixa, tinha participado do Movimento Estudantil e, segundo quem, apesar de ter passado alguns dos seus anos de faculdade usando *short*, sandálias e camiseta ou blusa para ir às aulas, agora fazia estágio e estava “andando mais arrumada” também na universidade. Após relatos e angústias sobre o curso que, de acordo com a estudante, estava voltado para “decorar o código”, de ter me pedido esclarecimentos sobre se no mestrado e no doutorado também teria a obrigação de saber a legislação de memória, ademais de demonstrar esperança de que esse tipo de estudo se restringisse à graduação porque pretendia seguir estudando, surgem descrições sobre a reação de professores e professoras ao vê-la vestida de forma diferente da maneira como usualmente fazia antes. Estas, por sua vez, podem indicar a junção das perspectivas moral e política da “Pedagogia do Silenciamento”, conforme é possível observar a seguir:

Quando os professores me viram assim como estou hoje, de saia, de sapato, colar, maquiagem, mais arrumada, começaram a dizer: “olha só... tô gostando de ver. Agora, está levando o curso mais a sério, passou a se vestir melhor, a se dedicar mais...” Outros passaram a me ouvir na sala. Antes, quando eu levantava a mão, eles nem olhavam pra mim pra me dar a palavra. Eu tinha que me impor e falar “na tora”¹⁷⁰. Depois que eu comecei a me vestir melhor, por estar vestida diferente de como eu me vestia nos tempos em que participava do Centro Acadêmico e atuava mais no Movimento Estudantil, eu levanto a mão e eles dizem: “vamos ouvir a colega”. Depois, ainda ouvem mais, ficam atentos, levam em consideração o que eu disse e colocam em discussão a minha ideia na sala, mesmo que eles não concordem com o que eu disse. Mas, eles não podem negar de cara porque eu estou enquadrada. Não sou aquela figura que não parece séria... (risos). Pior de tudo é que eu estudo do mesmo jeito, minha dedicação é a mesma e continuo até dormindo em aulas mais paradas, que o professor fica falando, falando, falando ou diz coisas que não tem nada a ver com a realidade ou que eu não veja como posso usar aquele conteúdo na minha vida. Por exemplo, eu dormi a primeira parte dessa aula toda. Aproveitei que o professor deu um intervalo pra tomar um café... porque, pelo amor de Deus, eita aula chata essa... o professor não fala nada com nada, é machista, defende umas ideias... por exemplo, um dia disse que a Guerra do Paraguai foi boa para o Brasil, que a escravidão foi muito importante pra economia do país porque o Brasil só era o que era por causa da escravidão e se o Brasil entrasse numa guerra, a população tinha que lutar mesmo. As perdas humanas seriam compensadas depois porque as “nossas meninas” iriam repovoar o território. Eu não vou ouvir isso. Se eu tenho que cumprir o crédito e não tem outro professor, vou lá, faço a matéria, mas não tenho obrigação. Sento lá e durmo (risos) (Estudante do nono semestre).

Com este relato, compreendo que, por meio da vestimenta e dos comportamentos que se constituem em torno dela, vai-se indicando a condição moral a ser assimilada pelos estudantes e pelas estudantes. Ao que parece, estudar Direito exige uma maneira pré-concebida de se portar que revela, a partir do que nega, do que silencia, um padrão em que se dá ou sob que se tenta promover a uniformização da maneira de pensar e de agir presente e futura daquelas pessoas que integram o curso de Direito. Isso é que o compreendo ao analisar por que a mudança de vestimenta de uma discente que participou do Movimento Estudantil, é negra e tem baixo poder aquisitivo causa diferenças na forma como passa a ser tratada. De pronto, suponho que sua forma como se apresentava, de *short*, de sandálias, camiseta, chamava atenção negativamente porque indicava uma atitude, um modo de pensar, talvez, um desleixo, uma falta de compromisso, todos classificados moralmente como passíveis de rechaço. Sob outro ângulo, a surpresa, os comentários, as alterações, até mesmo quanto à acolhida, à permissão para que fale, a escuta do professor ou professora e o incentivo para outros estudantes e outras estudantes dirijam sua atenção à colega sempre que se pronuncia, são comportamentos que deixam transparecer uma expectativa para entender e uma satisfação pela mudança na vestimenta, que, possivelmente, seja assimilada como aquela que fica mais visível. Pois, sendo inviável ter certeza das razões que moveram as alterações nas vestes,

¹⁷⁰ Essa é uma expressão local para indicar que teve que forçar algo que fez algo à força.

estas, ao menos, poderiam ser encaradas como uma evidência de disposição da estudante para se adaptar a um formato ideal de conduta esperado pelo curso de Direito e a ser correspondido pelos discentes e pelas discentes que o integram.

A vestimenta, dentro do espectro moral, ainda parece se aliar nesse caso à demonstração de capacidade. Esta toma a forma de um “valor”, um “dom”, uma compleição de habilidades que pode ser percebida em conjunto com a maneira como está exposta a personalidade nas roupas que cada pessoa porta. A indicação de que é capaz, que também, pelo que expus no segundo capítulo quanto aos cotistas, quer dizer que é merecedor ou merecedora de ocupar aquele espaço de aprendizagem profissional, parece ser algo relevante para um estudante negro, talvez, mais ainda para uma mulher negra, dadas as condições que podem ser observadas na fala de uma das estudantes que, em meio a um diálogo sobre racismo, pobreza e formação em Direito, já citado, informa como se sente no curso:

(...) Eu sinto que existem poucas pessoas negras e pobres por ser um curso elitizado culturalmente e teoricamente, classista... elitizado. (...) Você tem que mostrar muita capacidade o tempo todo. Mesmo assim... É uma legitimidade do falar que o negro não tem. Eu vou dizer uma coisa, mas isso é mais difícil pra mim: o homem branco, heterossexual, vai falar sobre o problema, ele tem legitimidade. As pessoas param pra ouvir, pra pensar, refletir sobre o que ele está falando. O negro não. Ele é tido como um excluído. Ele é uma pessoa que se sente inferior e se o negro fala de uma dificuldade dele relacionada a sua cor: “não, pô, você está se sentindo inferiorizado... (...) As pessoas esquecem fácil a história. Quando o racismo não bate à sua porta com força, você não enxerga ele. (...) A gente entra na faculdade e isso é muito de grupinhos... grupinhos, grupinhos, grupinhos, fechados. Pra você conseguir entrar, é muito difícil. (...) Você quer se legitimar, se sentir importante. Você quer que as pessoas olhem pra você e digam: “você é legal”. Porque é meio um jogo de troca. Eu sou inteligente e você está comigo e eu posso te favorecer de alguma forma. É um jogo (Estudante do segundo semestre).

É também esse processo de adaptação mesclado à necessidade de uma pessoa negra ter que demonstrar conhecimento para ser incorporada ao curso, bem como à existência de um jogo de interesses que admite a inclusão daquelas que evidenciam conhecer que, embora, de alguma forma, se esquivem de responder ou de analisar com mais clareza a relação entre condição racial e o curso de Direito, aparece na fala de um estudante do sétimo semestre:

(...) Dentro da universidade, você consegue verificar isso [o racismo] de uma forma mais velada, mas a partir do momento em que a cobrança é feita e os professores ou seus colegas de sala percebem a sua desenvoltura para com aquilo que todos querem, que é o objetivo-fim, que é tirar uma nota boa, que..., por mais que eu não concorde, reflete no seu conhecimento... se você tem um aluno que tem uma média boa, necessariamente você é reconhecido como um aluno que tem domínio da matéria, um aluno que estuda e tal... mas, mesmo assim, você percebe que há uma... um... preconceito dentro da própria estrutura. Contam-se os professores

negros nessa universidade e no curso de Direito. (...) o preconceito existe dentro da sala de aula, não tanto com a cor da pele, não tanto quanto se você é bonito ou feio, mas, juridicamente falando, vai se importar muito com o que você demonstra saber, não necessariamente com o que você sabe, mas o que você demonstra saber. E, digo isso quando você tira uma nota boa, você faz uma pergunta mais elaborada, quando você sabe uma resposta pra uma pergunta que o professor fez, quando você demonstra que está entendendo a matéria. Então, dentro da sala de aula, o professor e os demais alunos... isso [o racismo] é meio deixado de lado... quando você se atém a esse ponto específico, ao aprendizado, ao acúmulo de conhecimento jurídico. E, você consegue identificar que todo o resto fica à parte. E, nesse momento, as pessoas começam a dar atenção pr'aquilo que você sabe, que você demonstra saber.

Por estes elementos trazidos nas falas acima, é possível que o entendimento que relaciona vestimenta e dedicação seja ainda maior quanto a estudantes negros e a estudantes negras que atuam no Movimento Estudantil, até mesmo como forma de legitimar que sobre estas pessoas recaiam, sem resistências ou com oposição reduzida, os efeitos da “Pedagogia do Silenciamento” quando não se vê atendido o que se determina como comportamento moralmente condizente e/ou como resultado esperado para os estudos. Pois, em geral, quanto a discentes com participação no Movimento Estudantil, existem cobranças perenes para que demonstrem dedicação, responsabilidade, boas notas, qualidade técnica, conhecimentos, habilidade de comunicação, entre outras, todas definidas dentro do pontos de vista hegemônicos no curso. Estas exigências surgem como condições ou requisitos para que obtenham o respeito dos professores e professoras, mas, sobretudo, para que se legitimem a exigir qualidade e transformações no “ensino jurídico”, ou melhor, não sofram a desqualificação do seu discurso reivindicatório.

Talvez, sob essa classificação moral de que venho falando, cuja realização emerge como força capaz de conduzir ou se coloca como meio para o “silenciamento”, em relação aos estudantes negros e às estudantes negras, dá-se algo semelhante ao que, na convivência com o cotidiano, é possível perceber quanto a discentes que manifestam convicções ideológicas contra-hegemônicas e dirigem reivindicações mais contundentes sobre o modo como se desenvolve e/ou se dá a gestão do “ensino” do Direito. Tenho a impressão de que, até como forma de impor um descrédito contra o que precisam agir durante toda a sua permanência no curso, estudantes que se dizem ou que manifestam posturas ditas de “esquerda” são julgados e julgadas de antemão e precisam provar constantemente sua capacidade. Algumas vezes, mesmo quando cumprem as condições que lhe são impostas no que concerne aos resultados, buscam-se outras justificativas para depreciar sua atuação política e tentar impedir que se “prolifere” as ideias que defendem. Alguns dizem até que se sentem pressionados em sala-de-aula:

(...) eu me sinto pressionado quando eu estou dentro da sala de aula e não tenho liberdade para falar algumas coisas. Ali, eu me sinto pressionado. (...) dentro da sala de aula, o problema é que eu estou ali defendendo os direitos humanos e eu sou uma minoria ali dentro. Eu não estou ali... minoria, não sentido histórico, não no sentido de grupo oprimido, minoria numérica. Sou uma minoria numérica ali dentro. Não é todo mundo ali dentro que vai olhar e vai concordar. A maioria vai olhar e vai me chamar de comunista, vai me chamar de radical, mesmo sendo óbvio que eu discordo de qualquer regime totalitário, apesar de um me declarar socialista, libertário. A maioria vai me chamar de comunista, de radical, vai dizer que eu estou ali, sei lá... alguns até podem insinuar que eu defendo o que eu defendo por interesse próprio, então é complicado falar em direitos humanos ainda dentro dessa sociedade, ainda mais em uma sociedade doutrinação por Datanas, complicado falar em direito humanos. Às vezes não só na sala de aula... também na sala de aula, mas talvez até mais fora da sala. Quando a gente está andando na rua e a gente ouve... está passando por algum lugar e a gente ouve alguém dizer “ah, direitos humanos é algo que só serve para proteger bandido” ou mesmo quando você liga a televisão e tem um Marcelo Rezende dizendo que defensor de direitos humanos é um bando de fresco, não sei o que tal... isso tudo acaba gerando certa pressão em cima da pessoa, porque tipo, você está ali, você está querendo lutar por algo que você considera que vai ser o melhor para toda a sociedade, mas ao mesmo tempo você não tem o apoio da sociedade para isso, então é muito complicado (Estudante n.º 07, do quarto semestre).

Situação semelhante acomete um estudante-formando, não-negro, que afirma ter se descoberto de “esquerda” no decorrer da graduação em Direito. Embora “tire boas notas” e seja considerado “estudioso” e “inteligente” por parte de professores, professoras e colegas, para docentes adeptos e docentes adeptas da “Pedagogia do Silenciamento”, o mais evidente de sua presença no “ensino jurídico” é a sua atuação política, a qual é interpretada como “desonesta” porque motivada por interesses “políticos” no sentido de “político-partidários” e pela pretensão de ocupar cargos eletivos do estado. Isto é, tentando fazer acreditar que sua atitude de enfrentamento e reivindicação é “falsa”, bem assim que o estudante utiliza o espaço acadêmico com um “trampolim político”, há professores e professoras que depreciam e deslegitimam para “silenciar” sua participação e para “desmotivar” outros discentes e outras discentes a seguirem caminho semelhante. Um docente, em específico, durante os diálogos em profundidade, curioso para saber quem seriam as pessoas com quem conversaria no primeiro momento da pesquisa, ao me perguntar se eu “entrevistaria” o estudante de quem venho falando, faz um alerta para que tomasse cuidado, insinua que o “líder estudantil” seria um “proveitador” da ingenuidade de colegas e descreve para ele um perfil comparando-o com um governador do estado conhecido pela capacidade técnica, mas, principalmente, pela habilidade retórica e pelo talento para a articulação política: “– Você já entrevistou (nome do discente). Cuidado! Ele está se preparando pra ser governador. Vai ser um novo (nome do

governador)... ele é cricri, se mete em tudo, reclama de tudo, atrapalha todas as reuniões do departamento. É um chato!”.

Aqui, com vistas ao “silenciamento”, a exaltação à capacidade serve como recurso retórico para depreciar e deslegitimar. Pois, surge na fala docente como instrumento de manipulação usado pelo estudante para alcançar objetivos supostamente “maiores” do que aqueles que, nas entrelinhas, se colocam como “naturais”, “imediatos” ou possuem vínculo com o funcionamento do curso. O ser politizado, assumir uma postura de sujeito ético-político, ou seja, de sujeito preocupado em atuar no mundo para a sua transformação, mesmo adaptando-se de alguma maneira ao formato e às exigências de “mérito” adotadas pelo modelo educacional hegemônico, é motivo para o rechaço, para o ataque; é visto como alguém que precisa ser repellido, obstruído, por isso, observado de perto e, quando possível, depreciado. Afinal, oferece “perigo” o discente de “esquerda” considerado estudioso ou a discente de “esquerda considerada estudiosa, mais ainda aqueles e aquelas que, como é o caso exemplificado, conseguem transitar entre distintos grupos existentes no curso, incluindo-se os que são formados por estudantes com maior poder aquisitivo, porque, além de integrarem o Centro Acadêmico, coletivos políticos e/ou projetos de extensão, participam de organização de festas, de seminários; mantem diálogo com discentes que adotam posturas e/ou são tidos como mais conservadores ou tidas com mais conservadoras; articulam politicamente os colegas e as colegas; tornam-se referência também do ponto de vista do conhecimento técnico, até mesmo no que concerne às normas internas da universidade, e, com isso, auxiliam outros estudantes e outras estudantes na promoção e tramitação de recursos de provas, na interposição de denúncias e/ou de procedimentos administrativos contra professores e professoras, na elaboração de pedidos diversos, incluindo-se o aproveitamento de disciplinas e/ou de antecipação de formatura tendo em vista algum motivo relevante.

Pelo que extraio do cotidiano do “ensino jurídico”, seria diferente com o estudante dito de “esquerda” ou a estudante dita de “esquerda” que não estuda, ou seja, que, segundo a visão dominante, “não leva a sério”, é “relapso” ou “relapsa”. Este pode ser “silenciado”, “combatido”, esta pode ser “silenciada”, “combatida”, com mais facilidade porque, moralmente, pode ser classificado ou classificada como alguém que pensa como pensa e age como age porque não estuda, porque apresenta “desvios”, não se “adapta”. Portanto, não poderiam ser levados a sério ou não poderiam ser levadas a sério porque são “fracassados” como a “ideologia” que, em tese, propagam.

É isso igualmente que parece surgir no relato de um estudante sobre o comportamento de um professor e de colegas quando de uma tentativa realizada por alguns grupos de convocar pessoas para discutir a questão de gênero, haja vista o fato de uma funcionária terceirizada ter sido morta por seu companheiro dentro do restaurante universitário, local em que trabalhava:

Esses temas sobre homofobia, sobre a mulher, sobre racismo, a gente conversa muito pouco na universidade. Sobre terras também, muito pouco. Teve – não foi nem um debate, foi um professor falando só – quando houve o assassinado da mulher aqui do restaurante universitário. E o pessoal começou a fazer, algumas meninas – não só as meninas, um pessoal da UFS – começou a fazer um protesto aqui, indo nas salas, convocando para alguma reunião que iria ter no outro dia. Eu lembro que, quando as meninas foram embora, o professor começou a criticar muito esse pessoal, dizendo que era moralismo fajuto. (Não sei se foram essas palavras que ele usou). Mas foi algo assim: se você vai falar sobre isso, sobre feminismo, sobre homofobia, que você estude antes. Foi mais ou menos o que ele quis dizer. Aí eu lembro que até uma menina falou: “mas professor, a mulher sempre foi reprimida. A gente vai ter que ficar esse tempo todo sem falar? Vai ter que estudar esse tempo todo pra poder falar? Não vai poder falar até lá?”. Aí ele: “é, de preferência sim. Não fale”. Não foi exatamente dessa forma, mas foi bem assim. Talvez tenha sido até pior, porque eu lembro que todo mundo ficou bem... alguns riram, acho que boa parte riu e outros ficaram bem assustados com o que ele falou (estudante n.º 10, quarto semestre).

Ao que parece, para sustentar sua forma de pensar, que pode ter sido acompanhada por alguns estudantes e algumas estudantes em reprodução ou em acordo com os valores divulgados em sala, o professor nega que as pessoas se formam no processo de descoberta e de ação contra a opressão e a exploração. Mais ainda, impõe a sua “Pedagogia do Silenciamento”, por um lado, ao criar pretextos para deslegitimar as lutas e fazer os estudantes e as estudantes acreditarem também que a ação política atrapalha, que as pessoas que se empenham em atos reivindicatórios não estudam, não conhecem sobre os temas por que lutam; por outro, ao incitar os discentes e as discentes a pensarem que nunca podem estar seguros ou seguras de sua capacidade para atuar. É sempre necessário estudar antes. Preparar-se suficientemente, a partir de uma perspectiva vaga emanada pelo professor ou professora, que, embora, nunca explique a dimensão dessa suficiência para poder agir, inspira uma compreensão não-verbal de valores que vão sendo propagados, talvez, implantadas, no conjunto das ações do docente ou da docente. Pelo mecanismo da estigmatização e do controle moral, os estudantes vão assimilando, de maneira subliminar, o que deve se compreender por “capacidade” e por “legitimidade”, ademais das perspectivas que devem incorporar em suas vidas e no desempenho de suas atividades profissionais. É nesse sentido que, embora, às vezes, discursos como aquele que é retratado logo acima pareçam caricatos,

gerem riso, mas, de repente, podem ser repetidos, se não nos mesmos termos, ao menos, em outros contextos em que seja possível deslegitimar ações reivindicatórias e de enfrentamento à ordem de coisas e ao poder estabelecido.

Para sintetizar, poderia dizer que, diante das falas e das análises acima, a “Pedagogia do Silenciamento” se constitui como mecanismo de difusão de ideias, de valores, de conhecimentos constituídos, desde o seu conceito, sua função e seus objetivos, com base na atribuição de estigmas a certos grupos, bem assim, na tentativa de proteger o “ensino jurídico” para que, imune ou com reduzida interferência estudantil dita de “esquerda”, siga propagando de forma prevalecente a moral das classes dominantes. Em outras palavras, não admita vínculo epistemológico, gnosiológico e metodológico com o implemento de uma concepção de Direito que guarde vínculo imediato com a justiça social e com a libertação de grupos oprimidos e explorados da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando-se a realidade atual dos cursos jurídicos, percebe-se que a história, apesar de algumas nuances distintas, ainda reverbera. A ausência de uma formação em Direito crítica, dialógica e eticamente politizada é o principal fator de manutenção do discurso jurídico com foco exclusivo em fragmentos da legalidade; de uma visão de Direito como decorrência do fenômeno estatal, infenso a transformações que o tornem mais justo e democrático, voltado para a preservação do *status quo*. E, como consequência mais visível de seu veio ideológico, forma pessoas aptas a operar fragmentos de manifestações normativas do Direito estatal de hoje, sob pretexto de que podem responder a provas para alcançar o “sucesso profissional”, mas incapazes de ver os mesmos instrumentos normativos em movimento e de participar, junto com as forças sociais, da luta por realização e conquista de Direitos Humanos.

A razão para tanto pode residir na soma de concepções que, dialeticamente, se fazem e refazem na práxis cotidiana do “ensino jurídico”, em que produção, reprodução e inovação do conhecimento estão fundadas no mundo ocidental com elementos da formação histórica brasileira e com discursos que se propagam nos dias atuais quanto aos cursos jurídicos no Brasil.

Universidade e sociedade, de modo geral, têm sido compreendidas pela academia, em seu viés mais tradicional, como ambientes distintos e impenetráveis. A cultura universitária parece dicotomizar-se da moldura que lhe dá condição de existência [a sociedade], reservando-se no papel de entender os espaços sociais sob olhar externo e inconciliável com a realização dos conhecimentos que produz. Ao mesmo tempo, não admite a existência de formas cognitivas diversas e, ainda à generalidade, tem, historicamente, evitado o diálogo com o conhecer socialmente produzido e alimentado pela experiência cotidiana dos sujeitos. A instituição formal de educação superior é alçada ao patamar de organização cultural e científica capaz de estudar, de classificar, de apreciar, todos os fenômenos sociais como objeto de sua incursão, bem assim, de desqualificá-los enquanto atos e fatos constitutivos de conhecimento.

No seio da separação entre quem estuda e quem ou o que deve ser estudado, mais formalmente elaborada pela distinção clássica sujeito/objeto do conhecimento, em nome da razão pura, é que também se reforçam outras dicotomias introjetadas ao senso comum teórico,

tais como teoria/prática, trabalho manual/trabalho intelectual. Estas, aliadas às oposições anteriores, formam parte de certos discursos epistemológicos cujo teor admite e, mesmo, torna aceitável o afastamento entre as produções cognitivas da universidade e da realidade social. É este perfil de ensino superior, fundado em concepções cognitivas associadas à neutralidade, de caráter dogmático, eurocêntrico e universalista, um impeditivo à auto-observação da universidade como parte da própria sociedade ou de sua estrutura de produção/reprodução cultural, que a isola da responsabilidade de assumir-se como partícipe na construção de um projeto político capaz de instituir modos de organização incompatíveis com a persistência das desigualdades e opressões sociais.

Por ser parte dessa moldura epistemológica, preocupada com a busca do absoluto, do inexorável, que confere as linhas gerais da educação superior, a formação jurídica, tal como está posta, compartilha das condições de pensamento em que se insere a universidade, ou seja, está pautada na noção de pureza axiológica, delinea-se por verdades rígidas, incontestáveis. Por suas especificidades, sobretudo constituídas pela aproximação histórica com as estruturas de poder, bem como diretamente influenciado pelas concepções de mercado para o “sucesso profissional” e para a “ascensão social”, admite formato que mantém a separação e depende da inexistência de compromisso entre o processo pedagógico em Direito e a construção de soluções para os problemas sociais. Pois, no caso específico do “ensino jurídico”, é a distância quanto ao debate sobre a justiça das relações humanas que permite a continuidade das estruturas dadas de pensamento, por conseguinte, o domínio sobre o fazer jurídico e seus efeitos em face das construções políticas existentes.

Para tanto, é fundamental controlar as compreensões e o imaginário sobre o mundo profissional e sobre aquilo que os estudantes e as estudantes pensam sobre o Direito, por conseguinte sobre seu papel quanto aos Direitos Humanos. Por isso, hegemonicamente, nega-se a característica política intrínseca ao fenômeno jurídico; perdem-se de vista as condições dialético-dialógicas e a vinculação de conteúdos com o propósito de promover justiça social; desconhece-se a capacidade libertadora que vincula, no Direito, técnica e modos de pensar e de agir por meio da práxis; nega-se o Direito como experiência social, cultural, política e histórica, em nome de compreensões abstratas que vinculam Direito à lei para, no atual contexto, reduzi-lo ainda mais na prática pedagógico marcada pela lógica de mercado a fragmentos de lei. Por fim, com todas essas características, constitui-se uma dicotomia entre Direito e Direitos Humanos.

Evidente, este processo não se dá sem contradições. No que concerne ao normativismo, por exemplo, se, por um lado, a Constituição é considerada o elemento fundador de todo o ordenamento jurídico, vinculando aos seus dispositivos todas as ações estatais ou de quem, em nome do Estado, age; por outro, colocada diante dos interesses e intenções particulares que afetam o “ensino jurídico”, o texto constitucional não parece surtir qualquer efeito, seja quanto à concepção de Direito que parece abstratamente adotar ou quanto aos propósitos do processo educacional promovido nas Faculdades de Direito.

Aliando os objetivos do Estado brasileiro, os princípios fundamentais da República e da educação, dispostos pela Constituição de 1988, primeiro, é possível notar que não pode haver norma que não revele a pretensão de justiça social e de respeito aos Direitos Humanos, isto é, toda norma, conforme defende Lyra Filho, deve expressar o Direito, está vinculada ao propósito de se verem eliminadas as opressões sociais (sob outro ponto de vista, não pode haver Direito que não seja Direitos Humanos). Segundo, toda educação, incluída nessa base a formação jurídica, deve estar comprometida com a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, com a eliminação das discriminações sociais, com o desenvolvimento, com a promoção da cidadania e da dignidade humana. Toda educação jurídica deve ser inevitavelmente educação em Direitos Humanos, deve estar pautada em uma intencionalidade política da transformação das relações sociais de opressão.

Esta mesma perspectiva de superação da neutralidade axiológica do Direito e do “ensino jurídico”, ademais de seu envolvimento com a realização e a construção de uma cultura política de Direitos Humanos, também está prevista na Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), no Decreto 5.773/2006, na Portaria 1.886/1994, alterada pela Portaria 1.785/2001, ambas do Ministério da Educação (MEC), e na Resolução 09/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), prevendo-se o credenciamento e manutenção dos cursos mediante análise do projeto político-pedagógico e fiscalização cotidiana da Faculdade pelo Ministério da Educação e pela Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), de modo que seja verificada a adequação pedagógica ao humanismo transformador, à interdisciplinaridade, à ética da alteridade, à capacidade de trato dos problemas sociais, à solução alternativa de conflitos.

O aparato normativo, as sucessivas reformas do “ensino jurídico” no Brasil com exigências de alterações dos projetos político-pedagógicos e curriculares, em contradição às posturas legalistas sustentadas nas Faculdades de Direito, de acordo com o que percebi na convivência com o ambiente pedagógico, não foram suficientes para alterar a concepção

epistemológica em que está pautada a formação jurídica no Brasil e para admitir a responsabilidade do curso de Direito quanto à realização de Direitos Humanos. Conforme pude notar nas aulas, na prática jurídica e no modo como pensam hegemonicamente os sujeitos pedagógicos, há um processo de simplificação da formação para o “sucesso profissional”, o que parece anular a relação imediata de estudantes e docentes com a reflexão e com a compreensão de problemas sociais.

Na prática jurídica, em específico, o cumprimento de tarefas mecânicas em substituição à defensoria pública, ainda, não permite o desenvolvimento de compromissos ético-políticos com as camadas oprimidas e exploradas da sociedade. Além disso, alimenta-se uma estrutura de poder que está constituída na lógica da “caridade” e da verticalidade do poder judiciário vinculando a realização do Direito à institucionalidade.

No que concerne à maneira como está organizado o curso, a anulação desse compromisso com uma formação crítica, capaz de gerar reflexões favoráveis aos Direitos Humanos, é possível afirmar que contribuem de forma persistente para a hegemonia: a) a inexistência de formação continuada e ausência de incentivo à participação em cursos de formação de educadores que permitam aos professores e professoras o debate de questões teóricas importantes e, com efeito, promova o seu encontro com o debate de ideias e com um saber fazer educacional distinto do que se aplica na atualidade; b) pouco número de professores e de professoras com dedicação exclusividade ao processo pedagógico; c) baixo nível de incentivo institucional à construção e desempenho continuado e conjunto com movimentos e grupos sociais vulneráveis à violação de Direitos Humanos, bem como com professores, professoras e estudantes de outros cursos e/ou integrantes de projetos pesquisa e/ou extensão com perfil emancipatório (não assistencialistas, baseados no diálogo coletivo e interdisciplinar de saberes e de outras experiências de aprendizagem e formulação de conhecimento); d) por último, rigidez curricular, que reduz a autonomia dos estudantes e das estudantes no que concerne à circularidade entre os cursos oferecidos pela universidade e ao contato com outras linguagens e estudos complementares, isto é, mantém o isolamento cognitivo discente sem que possam discutir condições epistemológicas e outras ideias.

No dizer de Roberto Aguiar, mais especificamente sobre a relação que se cria entre estudantes, professores e professoras, que, segundo o autor, permanecem ensimesmados e ensimesmadas no âmbito de suas cátedras, que pouco dialogam com outros saberes ou se envolvem com a pesquisa e com a extensão, acaba por se fazer como uma ligação de tom adaptativo, em que os estudantes e as estudantes são convidados e convidadas a abandonar

sua curiosidade epistemológica – para usar expressão de Paulo Freire – e assimilar as informações que se apresentam verticalmente como única forma de conhecer o Direito.

Realizar, promover e defender direitos humanos são propósitos que passam inevitavelmente pela análise e crítica das condições em que está posta a educação jurídica no Brasil. A relação dialético-dialógica com a pergunta “para que operadores jurídicos na sociedade?”, proposta por Roberto Aguiar, parece ser fundamental para mover a formação jurídica e todo o fazer pedagógico dos cursos de Direito ao processo de realização e de promoção de direitos dos grupos oprimidos e explorados da sociedade.

No seio de uma universidade cujo formato científico e educacional ainda não está voltado para a realização de um projeto de sociedade em que não caibam a discriminação, o preconceito e a alimentação de valores que se afastam do objetivo ético-político de realização da justiça social, aliada às nuances históricas brasileiras e aos seus discursos de sucesso, estabilidade, poder e *status*, é possível afirmar que o “ensino jurídico” não tem respondido satisfatoriamente aos Direitos Humanos a pergunta “para que operadores jurídicos na sociedade?”

Ainda está voltado para valores que, se não negam diretamente justiça social, abrem espaço para a sedimentação e manutenção de certos discursos que negam ou justificam a omissão diante da realidade de violência e de negação de direitos em que a sociedade brasileira está mergulhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Sergio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino Jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. O direito achado na rua: um olhar pelo outro lado. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo; TOURINHO NETO, Fernando da Costa. (Org.). **Introdução crítica ao Direito Agrário**. Brasília: UNB, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. (Série o direito achado na rua), v. 3

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Do (pre)conceito liberal a um novo conceito de cidadania: pela mudança do senso comum sobre a cidadania. In: **Sistema penal máximo x cidadania mínima: códigos da violência na era da globalização**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2003, p. 63-79.

ARDAO, Arturo. Genesis de la idea y el nombre de América Latina. Caracas/Venezuela: Centro de Estudios Latino-Americanos, 1980.

BANDEIRA, Manuel. **Bandeira a vida inteira**. Rio de Janeiro: Alumbramento, 1986.

BALDEZ, Miguel Lanzellotti. **Sobre o papel do Direito na sociedade capitalista – Ocupações coletivas: Direito Insurgente**. (sem cidade): Centro de Defesa de Direitos Humanos,...

BATISTA, Bárbara Gomes Lupetti. **Os rituais judiciários e o princípio da oralidade**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

BERTINOTTI, Fausto; Dossier Gramsci. **Revista comunista para el debate cultural**. Cuadernos de Cultura. Buenos Aires, jul./2005, n. 1, cuarta etapa, 2005.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus. 1992.

BOFF, Leonardo. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Sexante, 2003.

BONILLA, Victor D., CASTILLO, Gonzalo, BORDA, Orlando Fals, LIBREROS, Augusto. Causa popular, ciência popular: uma metodologia do conhecimento científico através da ação. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 131-157.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 42-62.

BORDA, Orlando Fals. Antecedentes de una idea. *In:* FARFÁN, Nicolás Armando Herrera; GUZMÁN, Lorena López (org.). **Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda (antología)**. Buenos Aires: El colectivo; Lanzas y letras; Extensión libros, 2012.

_____. El pro y el contra el reto. *In:* FARFÁN, Nicolás Armando Herrera; GUZMÁN, Lorena López (org.). **Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda (antología)**. Buenos Aires: El colectivo; Lanzas y letras; Extensión libros, 2012.

_____. El problema de como investigar la realidade para transformarla por la praxis. *In:* FARFÁN, Nicolás Armando Herrera; GUZMÁN, Lorena López (org.). **Ciencia, compromiso y cambio social: Orlando Fals Borda (antología)**. Buenos Aires: El colectivo; Lanzas y letras; Extensión libros, 2012.

BOURIDÉU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz (português de Portugal) – 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A participação da pesquisa no trabalho popular. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 130-198.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O meio grito: um estudo sobre as condições, os direitos, o valor e o trabalho popular associados ao problema da saúde em Goiás – equipe das comunidades de base e de agentes da Diocese de Goiás. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 223-252.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

BRASIL (Ministério da Educação/INEP). **Censo da Educação Superior 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

BRASIL (Conselho Nacional de Justiça). **Censo do Poder Judiciário**. Vide vetores iniciais e dados estatísticos. 2014. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/images/imprensa/vid-censo-final.pdf>

BRASIL. **Decreto 5.773/2006**.

BRASIL. **Decreto ----/1951**.

BRASIL. **Decreto-Lei ---/1968**.

BRASIL. **Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação)**.

BRASIL. **Lei 9.099/1990**.

BRASIL. **Lei 11.788/2008**.

BRASIL (Ministério da Educação). **Portaria 1.886/1994**.

BRASIL (Ministério da Educação). **Portaria 1.785/2001**.

BRASIL (Conselho Nacional de Educação). **Resolução 09/2004**.

CAMPILONGO, Celso Fernandes. **Assistência Jurídica e Realidade Social**: Apontamentos para uma Tipologia dos Serviços Legais. Jun/1991. In: *AJUP/FASE - Discutindo a Assessoria Popular*. (15):8-28, Rio de Janeiro. (Coleção Seminários).

CÂNDIDO, Antônio. Prefácio: o significado de “Raízes do Brasil”. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, 32 reimpressão, 2009

CASSIANO RICARDO. **Dentro da Noite (poesia)/Sala de Espera**. 1947. Disponível em: <http://rai-larinha.blogspot.com.br/>

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000. p. 80-87.

CHAUÍ, Marilena. Sociedade, Universidade e Estado: autonomia, dependência e compromisso social. In: UNESCO. **A universidade na encruzilhada. Seminário Universidade: por que e como reformar?** Brasília: Unesco, 2013. p. 67-76.

DELORS, Jacques. (Coord.). *Educação: um tesouro a terminar*. 2012. Trad. José Carlos Eufrário. 7. ed. revisada. São Paulo, Cortez; Brasília, UNESCO.

DEMO, Pedro. **Politicidade: Razão Humana**. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **Participação é Conquista**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

DUSSEL, Enrique. **1992 El encubrimiento del outro: Hacia el origen del “mito de la Modernidad”**. La Paz: Plural Editores – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – UMSA, 1994. (Conferencias de Frankfurt – 1992) (Colección Academia – número uno).

_____. **20 teses de política**. Tradução: Rodrigo Rodrigues. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007 (Pensamento social latino-americano dirigida por Emir Sader).

_____. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000. p. 24-32.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana**. Tradução: João Gaio. São Paulo: Loyola; Piracicaba: Unimep, 1977. (Acesso ao ponto de partida da ética, v. 1)

ESTADO DE **Lei Complementar n.º 244/2014**.

ESTADO DE ... (Poder Judiciário). **Portaria n.º 34/2014**.

FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Epílogo de Gérard Chaliand. Tradução para o espanhol de Julieta Campos. Tradução do Epílogo para o espanhol de Eliane Cazenave Tapie Isoard. 3. ed. México: FCE, 2001.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 3. ed. ver. São Paulo: Globo, 2001, 8 reimpressão, 2008. (1958-2008: 50 anos de um clássico).

- FERNANDES, Florestan. A universidade em uma sociedade em desenvolvimento. *In:*
- FERNANDES, Florestan. **Circuito fechado:** quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: Globo, 2010. p. 201-298.
- FIORI, Ernani Maria. Prefácio. *In:* **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FLORES. Joaquín Herrera. **A (re)invenção dos Direitos Humanos.** Tradução de Carlos Rodrigo Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger, Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis, Fundação Boiteux, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais:** Curso no Collège de France (1974-1975). Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- _____. **A verdade e as formas jurídicas.** Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Morais, supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Novaes. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau:** Registros de uma Experiência em Processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Educação como Prática da Liberdade.** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 13. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2006.
- _____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Esperança:** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. 4. reimpressão. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia do Oprimido.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história II.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, Fábio F. B.. Para além da “estadania”: pensando a cidadania como categoria estratégica. *In:* NEVES, Paulo Sérgio da Costa; RIQUE, Célia D. G.; FREITAS, Fábio F. B..

Polícia e Democracia: Desafios à Educação em Direitos Humanos. Recife: Gajop, Bagaço, 2002, p. 49-81

GAJARDO, Marcela. Pesquisa participante na América Latina. Tradução Tânia Pellegrini. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Pesquisa participante: propostas e projetos. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 15-50.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.

_____. **Conocimiento local:** ensayos sobre la interpretación de las culturas. Barcelona; Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1994.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. **Da pedagogia do oprimido ao direito do oprimido:** uma noção de direitos humanos na obra de Paulo Freire. 189f. 2008. Dissertação. (Mestrado em Direitos Humanos), Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

_____. (Des)Pensar a prática jurídica? *In*: OLIVEIRA, Assis da Costa; MOURA, Ana Paula Medeiros de; SANTOS, Julyanne Cristine B. de Macedo dos (org.) **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK.** Belém: PROEX-UFPB, 2014.

_____. **Pode a universidade não ser emancipatória?** Disponível em: <http://odireitoachadonarua.blogspot.com.br/2010/12/pode-universidade-nao-ser-emancipatoria.html>

HERKENHOFF, João Baptista. **ABC da Cidadania.** 2. ed. – revista e atualizada. Vitória: Secretaria Municipal de Segurança Pública, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** 26. ed. 32. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

IASI, Mauro. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KUHN, Thomas S.. **A estrutura das revoluções científicas.** 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006 – (Debates, 115)

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais y eurocéntrico. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas.** Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000. p. 08-23.

LIMA, Roberto Kant de; VARELLA, Alex. Saber jurídico e direito à diferença no Brasil: questões de teoria e método em uma perspectiva comparada. *In:* LIMA, Roberto Kant de; MISSE, Michel. (coord.). **Acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção de verdade jurídica em uma perspectiva comparada.** 2. tiragem. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.:** romance. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LYRA FILHO, Roberto. A Nova Filosofia Jurídica. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo; TOURINHO NETO, Fernando da Costa. (Org.). **Introdução Crítica ao Direito Agrário.** Brasília: UNB, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. (Série o direito achado na rua), v. 3

_____. Direito e Lei. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. (Org.). **Introdução Crítica ao Direito.** 4. ed. Brasília: UNB, 1993. (Série o direito achado na rua), v. 1.

_____. **O Direito que se Ensina Errado:** sobre a reforma do ensino jurídico. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.

_____. **O que é direito.** 17. ed. 14. reimp. São Paulo: Brasiliense, 2006. (coleção primeiros passos, 62)

_____. **Para um Direito sem Dogmas.** Porto Alegre: Fabris, 1980.

_____. **Pesquisa em QUE Direito?** Brasília: Edições Nair, 1984.

_____. **Por que estudar Direito hoje?** Brasília: Edições Nair, 1984.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino Jurídico e Mudança Social.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular. 2009. 286 p.

MALERBA, Jurandir. **Os Brancos da Lei:** Liberalismo, Escravidão e Mentalidade Patriarcal no Império do Brasil. Maringá: EDUEM, 1994.

MARÉS, Carlos Frederico. A função social da terra. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

MARILLAC, Luisa de. **O direito entre togas, capas e anéis**. Porto Alegre: Núria Fabris Ed., 2009.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**: livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. A ideologia alemã. Supervisão editorial Leandro Konder; tradução Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Tarso de. **Direito e ideologia**: um estudo a partir da função social da propriedade rural. 2. ed. São Paulo: Outras Expressões, Dobra Editorial, 2012 – [coleção Direitos e Lutas Sociais]

MELO NETO, José Francisco. **Extensão Universitária**: bases ontológicas. João Pessoa, Editora Universitária, 2002.

MIGNOLO, Walter D.. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000. p. 33-49.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**. nov./2007, n. 78, mensal, 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm>

Oliveira, André Macedo. “A essência de um Núcleo de Prática Jurídica”. 2007. In: Sousa Júnior, José Geraldo; Costa, Alexandre Bernardino; & Maia Filho, Mamede Said (orgs.). *A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar*. Brasília, Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, p. 81-86 (coleção Prática Jurídica), v. 1.

OLIVEIRA, Brena Aquino Rodrigues de; PINTO NETO, Geraldo Miranda; GÓES JÚNIOR, José Humberto de. **Libertar a formação em Direito e construir a universidade popular: a experiência da formulação coletiva do projeto político-pedagógico do curso de Direito na Universidade Federal de Goiás**. (no prelo)

- OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Ética da libertação em Enrique Dussel. In: WOLKMER, Antonio Carlos. **Direitos humanos e filosofia jurídica na América Latina**. Lúmen Júris, 2004. pp 229-286.
- OURIQUES, Nildo. Ciência e pós-graduação na universidade brasileira. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo. **Crítica à Razão Acadêmica – Reflexão sobre a universidade contemporânea**. 2. ed. Florianópolis: Insultar, 2012. p. 73-108.
- PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da Universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- POLLI, José Renato. Freire e Habermas. **Revista Viver Mente e Cérebro**. Paulo Freire: a utopia do saber. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento- Duetto, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, n. 4), p. 56-65.
- PÔRTO, Inês Fonseca. **Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação: construção de um projeto didático no ensino jurídico**. Porto Alegre, Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Julio de 2000.
- RAMPINELLI, Waldir José. A democracia na universidade brasileira: simulação ou arremedo. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo. **Crítica à Razão Acadêmica – Reflexão sobre a universidade contemporânea**. 2. ed. Florianópolis: Insultar, 2012. p. 43-72.
- RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986 (série UnB).
- _____. **O Brasil como problema**. Apresentação Eric Nepomuceno. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro; Brasília: Editora UnB, 2010. (Coleção Darcy de Bolço).
- RIBEIRO, Darcy. Primeira fala ao senado. in: RIBEIRO, Darcy. **Utopia Brasil**. (organização Isa Grispum Ferraz). São Paulo: Hedra, 2008. p. 75-96.
- RIZZINI, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para infância no Brasil**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMÃO, José Eustáquio. “Educação e Cidadania”. 2004. In: Pinsky, Jaime. *Práticas de Cidadania*. São Paulo: Contexto.

SADEK, Maria Tereza; BENETI, Sidnei Agostinho; FALCÃO, Joaquim. **Magistrados: uma imagem em movimento**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SARTRE, JEAN-PAUL. *L’existencialisme est un humanisme*. Malesherbes: Gallimard, 2012.

_____. Prefácio in FANON, Frantz. **Los condenados de la tierra**. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Epílogo de Gérard Chaliand. Tradução para o espanhol de Julieta Campos. Tradução do Epílogo para o espanhol de Eliane Cazenave Tapie Isoard. 3. ed. México: FCE, 2001.

SEGATO, Rita Laura. Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais. *Mana* – vol.12, n.º1, Rio de Janeiro, Apr. 2006, p. 207-236, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>

SEMERARO, Giovanni. **Cultura e Educação para a Democracia: Gramsci e a Sociedade Civil**. Petrópolis RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Enio Waldir da. A universidade e as novas racionalidades. In: FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir da. **As funções sociais da universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. p. 193-220.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 120).

_____. Introdução Geral à Coleção. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **Democratizar a Democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 13-27, v. 1 (Reinventar a Emancipação Social: para novos manifestos).

_____. O Estado e os Modos de Produção de Poder Social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela Mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 115-157.

_____. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001, v. 1. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. Sociologia em primeira pessoa: fazendo pesquisa nas favelas do Rio de Janeiro. **Revista da Ordem dos Advogados do Brasil.** Ano XX, v. XIX, Primavera, 1989. N. 49. Brasília: Brasiliense, 1989.

_____. **Um discurso sobre as ciências.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TAGIBA, Luciana. Os Conselhos Gestores e a Democratização das Políticas Públicas no Brasil. In: DAGNINO, Evelina. Org.). **Sociedade Civil e os Espaços Públicos no Brasil.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002, p. 47-103.

TAVARES, Elaine. A universidade e os técnico-administrativos: uma tensão permanente. *In:* RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo. **Crítica à Razão Acadêmica – Reflexão sobre a universidade contemporânea.** 2. Ed. Florianópolis: Insular, 2012. p. 137-164

TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e cidadania.** São Paulo: Ed. 34, 2001.

THIOLENT, Michel. Notas para o debate sobre a pesquisa-ação. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 82-103.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE... (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). **Resolução n.º 21/2009.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE... (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). **Resolução n.º 45/2010.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE... (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). **Resolução n.º 157/2010.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE... (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). **Resolução n.º 160/2010.**

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 29. ed. Campinas – SP: Papirus, 2011.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do ensino jurídico no Brasil. In: **Encontros da Unb: Ensino Jurídico.** Brasília, EdUNB, 1978/9. p. 11-36.

WARAT, Luís Alberto. **Introdução Geral ao Direito.** Epistemologia Jurídica da Modernidade. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor: 1995, reimpressão, 2002, v. 2

_____. O senso Comum Teórico dos Juristas. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. (Org.). **Introdução Crítica ao Direito**. 4. ed. Brasília: UNB, 1993. (Série o direito achado na rua), v. 1

_____. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

ZAFFARONI, Eugénio Raúl. **A palavra dos mortos**: conferências de criminologia. Coordenação Luiz Flávio Gomes; Alice Bianchini. Tradução Sérgio Lamarão. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. – (Coleção Saberes Críticos).