

Fábio Costa Morais de Sá e Silva

**Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção
de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da
Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)**

Brasília

2007

Sá e Silva, Fábio Costa Morais de. Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal). Brasília, 2007, 215 p.

Orientador: Prof. José Geraldo de Sousa Júnior

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília (UnB), Direito, Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição. Brasília, 2007.

1. Ensino Jurídico. 2. Ensino Jurídico – Metodologia. 3. Ensino Jurídico – Reformas. 4. Ensino Jurídico-Penal.

CDD:

Fábio Costa Moraes de Sá e Silva

**Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção
de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da
Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre, no Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de Direito da
Universidade de Brasília, área de concentração
“Direito, Estado e Constituição”.

Orientador: José Geraldo de Sousa Júnior.

Brasília

2007

Fábio Costa Morais de Sá e Silva

**Ensino Jurídico, um Tesouro a Descobrir. A Construção
de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da
Reforma do Ensino Jurídico (e Jurídico-Penal)**

Aprovada em 23 de março de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Geraldo de Sousa Júnior (orientador)

Prof. Dr. José Eduardo Faria (Membro)

Prof. Dr. Roberto A. R. Aguiar (Membro)

Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa (Suplente)

*Aos milhares de presos e presas do país que esperam
de nós, juristas, algo mais criativo e sensível para a
compreensão e gestão dos problemas que os
desgastados conceitos de crime e pena.*

Agradecimentos

Este trecho que o leitor geralmente encontra no começo das dissertações e teses deveria poder ser incluído a cada página, pois aquilo que somos e escrevemos não é senão o último capítulo das nossas vidas e de tudo o que nela temos tido a oportunidade de aprender, pelas mais singelas e inesperadas maneiras, com as mais diversas e singulares pessoas. Listarei aqui algumas delas porque não posso deixar de fazê-lo, mas estou certo de que as inúmeras outras que importaram nesta minha trajetória, que já nem é mais tão curta assim, saberão reconhecer em cada linha deste trabalho o quanto contribuíram para que ele pudesse ganhar os contornos que ganhou (cuja precariedade, no entanto, é de minha responsabilidade).

Aos meus pais, irmãs e avós, agradeço pelas preciosas lições de afeto, sem as quais eu dificilmente teria condições de compreender esta expressão e seu poder. Aos amigos e companheiros do Grupo Ruptura e do SAJU-SP (especialmente Vinícius Marques de Carvalho, Carolina Gabas Stuchi, Diogo Sant'ana, Lívia Sobota, Ademir Picanço de Figueiredo, Cristina Nunes, Mário Schapiro, Manuel Bonduki, Mariana Vieira, Gabriela Zuffo, Lívia Gimenes da Fonseca e Isabella Yumi de Sousa), agradeço pelo que me ajudaram a amadurecer em termos políticos e intelectuais. Ainda em São Paulo, não posso deixar de mencionar a duradoura amizade de José Umberto Franco, Cláudio Diaz Gomez, Adriano Boni de Souza, Felipe Fernandes Rocha, Camila Agustini, Emerson Fabiani, Guilherme Teixeira e Carolina Haber; bem como os aprendizados sobre a advocacia que me foram legados pela convivência profissional com Alamiro Netto, Fernando Neisser e Humberto Matsuda.

A José Eduardo Faria (eterno tutor do PET), devo as seguras orientações que balizaram a minha inserção no ambiente acadêmico, armando o meu espírito com as condições necessárias para a rejeição das ideologias jurídicas e para a busca incessante do Direito que elas ajudam a encobrir. E a José Reinaldo de Lima Lopes devo a melhor arguição que já recebi num debate acadêmico, pelo que ajudou a tornar mais claro o sentido do meu próprio projeto intelectual: o questionamento sobre “o que é saber Direito”.

Por haver oportunizado a minha mudança para Brasília e o meu acesso a posições acadêmicas e profissionais nas quais pudesse dar vazão às minhas inquietações, mas sobretudo por haver hipotecado em meu favor a amizade e a confiança irrestritas, serei sempre grato a André Macedo de Oliveira. E pelo que contribuíram para que a minha passagem pelo Planalto Central, dentro e fora do Governo e do Mestrado, pudesse hoje ser reputada como absolutamente enriquecedora, sou grato a: Jorge Medeiros, Daniel Villa-Nova Gomes, Janaína

Penalva, Adriana Miranda, Pedro Diamantino, Maurício Araújo, Mariana Veras, Rosane Lacerda, Marta Gama, Ariadne Barreto, Eneida Dultra, Paula Losada, Damião Azevedo, Mariana Carvalho, Marcio Luis da Silva, Thaís Dumêt Faria, Luísa Marillac Xavier dos Passos, Ana Paula Lopes, Myriam Carvalho, Rosângela Peixoto Santa Rita, Alderiza Pinto, Lúcia Modesto, Elis Silva, Deize Silva, Luciana Ramos, Priscila Godoy, Cláudia Chagas, Clayton Nunes, Cristiano Andrade, Celeste Novais, Ana Cláudia Medeiros, Carla Vieira, Hebe Pereira da Silva, Maurício Kuehne, César Leal, Edson Biondi, Carlos Weiss, Ana Sofia de Oliveira, Carlos Lélío Lauria Ferreira, Ricardo Henriques, Timothy Denis Ireland, Maria Margarida Machado, Carlos Teixeira, Danielle Barros, Alexandre Aguiar, André Lázaro, Marilza Regattieri, Alexsandra Andrade, Tânia Anselmo, João Paulo Bachur, Luís Fernando Massoneto, Paulo Pires de Campos, Pierpaolo Cruz Bottini, Renato DeVitto, Valdo Castro, Catherine Slakmon, Rodrigo Puggina, João Abílio Rosa, Vinicius Gomes, Perly Cipriano, Pedro Montenegro, Luís Fernando Corrêa, Ricardo Balestreri, Cristina Vilanova, Rita Andréia, Juliana Barroso, Paul Singer, Fernando Kleimann, Alaíde Sant’anna, Fernanda Anjos e Tatiana Tannus.

Da mesma forma, sou grato àqueles com quem minhas interlocuções foram rápidas e pontuais (por razões as mais diversas), mas nem por isso pouco inspiradoras. Destaco: José Vicente Tavares dos Santos, Marcos Rolim, Christiane Russomano Freire, Christiana Freitas, Rodrigo Azevedo, Bárbara Santos, Geo Brito, Augusto Boal, Álvaro Pires, Maíra Machado, Maria Tereza Sadek, Alvino Augusto de Sá, Fernando Salla, Paulo de Mesquita Neto, Andy Barkley, Alister Bailey, Richard Barlow, Julita Lemgruber, Francisco Santana, Leda Gonzaga e Neli Rosa.

No Curso de Mestrado da Universidade de Brasília, não posso deixar de citar a experiência dos Grupos de Pesquisa “O Direito Achado na Rua”, “Sociedade, Tempo e Direito” e “Arte e Direito”, pelo convívio com pessoas muito especiais que eles me proporcionaram, às quais peço permissão para saudar na pessoa dos líderes (José Geraldo de Sousa Júnior, Cristiano Paixão, Alexandre Bernardino Costa, Menelick de Carvalho Netto, e Luís Alberto Warat), cujos compromissos com a instituição e com a atualização radical (ou surreal, no caso de Warat) do pensamento jurídico no país nunca serão demasiadamente registrados.

Sobre José Geraldo de Sousa Júnior, ressalvo, esse testemunho é apenas um “fio da meada”. A ele devo a mais rica experiência de aprendizagem que já vivi, para a qual a orientação desta dissertação foi apenas um pretexto. Uma experiência que não saberei reduzir

a termo, mas que tenho como definitivamente incorporada em minha história de formação e projetos para o futuro.

A Luiz Antônio Bogo Chies e Marcelo Oliveira de Moura, professores do GITEP/UCPel na Escola de Direito, devo os agradecimentos pela hospitalidade com que me receberam durante o estudo de caso; assim como as minhas homenagens pelos esforços que corajosamente empenham em “atuar no desvelamento científico-crítico das perversidades carcerárias, como contribuição da academia em termos de produção do conhecimento e de formação de agentes sociais (profissionais) que se envolverão na operacionalidade das instâncias de enfrentamento da conflitualidade social”.

Finalmente, agradeço à minha esposa Michelle, de quem nesse pouco tempo de vida a dois já coleciono os melhores aprendizados possíveis: os aprendizados sobre mim mesmo. Sobre tudo aquilo que posso ser, sem nunca ter sido capaz de imaginar.

Nova Iorque, 29 de janeiro de 2007.

F.C.M.S.

Hoje tomei multa
Não adianta reclamar
A placa era grande, o aviso era claro
É proibido sonhar

Jorge Medeiros

Resumo

Esta dissertação estabelece e exercita um posicionamento singular em relação à Crise e à Reforma do Ensino Jurídico no Brasil, propondo que os esforços críticos sobre esse tema se canalizem para a constituição de um campo que designa por “Metodologia do Ensino do Direito”. Tomando como geradora (no sentido freireano) a questão “o que significa estudar Direito hoje?”, a Metodologia do Ensino do Direito permitiria atualizar o sentido e as formas de produção do conhecimento jurídico, subsidiando qualificadamente as iniciativas de Reforma. Mobilizados em favor de estudos teóricos e empíricos, gerais e aplicados, esses pressupostos vão descortinando novas abordagens e categorias que interpelam o futuro das práticas pedagógicas em Direito e incitam os setores inconformados a desbravar os inúmeros tesouros que elas escondem.

Palavras-Chave: 1. Ensino Jurídico. 2. Ensino Jurídico – Metodologia. 3. Ensino Jurídico – Reformas. 4. Ensino Jurídico-Penal.

Abstract

This dissertation takes and exercises a singular standpoint in relation to the crisis and reform of legal education in Brazil. It proposes that critical efforts on this issue be canalized towards the constitution of a field to be denominated “Legal Education Methodology”. Taking the question of “What does it mean to study law nowadays?” as a generating question in the Freirean sense, a Legal Education Methodology would allow for an updating of the meaning and ways of production of legal knowledge, hence providing quality inputs to legal education reform. Mobilized around theoretical and empirical, general and applied studies, the propositions presented in this dissertation unveil new approaches and categories that question the future of legal pedagogic practices, encouraging inconformed sectors to explore their innumerable hidden treasures.

Keywords: 1. Legal Education. 2. Legal Education – Methodology. 3. Legal Education – Reforms. 4. Legal Education – Criminal Law.

Sumário

Introdução.....	17
1 Para uma Metodologia do Ensino do Direito.	22
1.1 De uma epistemologia do estranhamento à reforma do ensino jurídico: uma interpelação pedagógica para a renovação do saber jurídico e suas formas de produção.....	22
1.1.1 Ensino Jurídico e Contextualidade	27
1.1.2 Ensino Jurídico, Subjetividade e Imaginação.....	36
1.1.3 Ensino Jurídico e Justiça Cognitiva.....	41
1.2 Ensinar Direito significa confrontar a crise da modernidade, as demandas por novas formas de sociabilidade e o embate entre diferentes projetos civilizatórios.....	43
1.3 Ensinar Direito significa estabelecer condições para o conhecimento teórico e prático de um “Direito Achado na Rua”.....	57
2 Crime e Sociedade no conhecimento e no ensino do Direito. demandas de contemporaneidade acerca da atualização do saber jurídico-penal.	69
2.1 Introdução.....	69
2.2 Uma breve análise do sistema jurídico-penal. A ascensão e a decadência de um jeito de lidar com o “delito”.....	71
2.3 Além dos delitos e das penas. Construindo figuras de um futuro menos penal para a gestão dos problemas.	90
2.4 Do des-pensar do Direito Criminal para um re-pensar do Ensino Jurídico. Para um novo senso comum jurídico-penal.	104
3 Para uma cartografia de iniciativas de fronteira no ensino jurídico-penal.	111
3.1 Introdução.....	111
3.2 De volta à “reforma do ensino jurídico”. Um mapa das oportunidades para a mudança do ensino jurídico no âmbito das “novas diretrizes curriculares”.....	111
3.3 A pesquisa e seu “espírito científico”. De uma “cartografia de fronteiras” a um “estudo de caso”.....	129
3.3.1 A consulta à plataforma Lattes do CNPq	133
3.3.2 A aplicação de um questionário, voltado a identificar os parâmetros sobre os quais operam as estratégias cognitivas adotadas nesse campo, pelo(s) Grupo(s) identificados ..	134

3.3.3 O estudo de caso	136
3.3.3.1 Entrevistas com líderes e análise de documentos	138
3.3.3.2 Entrevistas com estudantes, profissionais e outros docentes.....	139
3.3.3.3 Observação direta	139
3.3.3.4 A análise e a interpretação dos dados	139
3.4 Relatório do Estudo de Caso	140
3.4.1 O GITEP/UCPel: histórico e configuração	140
3.4.2 O GITEP/UCPel como prática pedagógica: elementos estruturais	148
3.4.2.1 Novas institucionalidades universitárias	148
3.4.2.2 Novas institucionalidades pluriversitárias	149
3.4.2.3 Novas categorias epistemológicas	151
3.4.2.4 Novas percepções sobre o significado de formar	151
3.4.2.5 Auto-avaliação.....	152
3.4.3 O GITEP/UCPel como prática pedagógica: perfil, competências e habilidades do formando	153
3.4.3.1 Conhecer a realidade social	153
3.4.3.10 Contrapor um modelo tradicional.....	166
3.4.3.11 Contrapor modelos apenas formalmente avançados	168
3.4.3.12 Diferenciar-se dos demais	170
3.4.3.13 Sentir a possibilidade de produzir novas rupturas/Tornar-se um agente da reforma	171
3.4.3.14 Conquistar habilidades reflexivamente	172
3.4.3.2 Trabalhar com o outro	154
3.4.3.3 Reconhecer o jurídico.....	157
3.4.3.4 Inter-relacionar conhecimentos	159
3.4.3.5 Sentir-se sujeito	160
3.4.3.6 Tornar-se acadêmico.....	160

3.4.3.7	Reencontrar consigo mesmo.....	162
3.4.3.8	Descobrir novas vocações	163
3.4.3.9	Resignificar o próprio agir (recolocar-se perante o mundo).....	164
3.4.4	Lições Aprendidas: limites à inovação pedagógica nos cursos jurídicos.....	173
3.4.4.1	Limites organizacionais.....	174
3.4.4.2	Limites culturais	175
3.5	Conclusão parcial e advertências.....	176
4	Conclusões.....	180
5	Referências Bibliográficas.....	187
Anexo I	- Portaria MEC n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994.	207
Anexo II	- Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004.	210
Anexo III	- Evolução Recente da Regulamentação Curricular em direito no Brasil (Quadro Comparativo)	214

Lista de ilustrações

Figura 1 - Modelo Dialético de compreensão do Direito (Lyra Filho, 1985)	34
Figura 2 - Mapa estrutura-ação das sociedades capitalistas (Santos, 2001:273).....	53
Figura 3 - O Direito Achado na Rua e suas valências didáticas.....	65
Figura 4 - O Direito Achado na Rua como projeto pedagógico crítico e atual em Direito.....	67
Figura 5 - Impactos do labelling approach sobre a concepção liberal de Direito e Estado (baseado em Baratta, 1999)	79
Figura 6 - Níveis de criminalização em relação com a desigualdade social, segundo a criminologia crítica (baseado em Baratta, 1999).....	80
Figura 7 - Estabilidade das economias nacionais: o modelo de gestão do GAFI e da ATTAC (Machado, 2004:233)	96
Figura 8 - A gestão de problemas no sistema jurídico-penal e para além do sistema jurídico- penal	103
Figura 9 - Elementos disponíveis para a reforma do ensino jurídico e do ensino jurídico-penal	128
Figura 10 - “Demandas de Conhecimento, Estratégias de Inquirição, e Métodos conduzindo a Abordagens e ao processo de desenho”. (Creswell, 2003:05).....	130
Figura 11 - Questionário aplicado na primeira fase da pesquisa empírica.....	135
Figura 12 - Objetivos da Pesquisa Empírica reenquadrados a partir das características do Método do “Estudo de Caso”	138
Figura 13 - Evolução Recente da Regulamentação Curricular em direito no Brasil (Quadro Comparativo). Fonte: Rodrigues, 2005 (298-300)	214
Gráfico 1 - Perfil das respostas obtidas ao questionário enviado na primeira fase da pesquisa empírica	136
Gráfico 2 - Evolução da participação de docentes e discentes, com ou sem bolsa, nas pesquisas do GITEP	145

INTRODUÇÃO

Num de seus últimos escritos, cujo propósito é de um invejável reencontro com o próprio pensamento, o saudoso Paulo Freire assinalava que “nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por detrás de si uma única razão”. E prosseguia: “Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido, do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser” (2002: 18).

No caso deste trabalho, as origens remontam pelo menos ao meu ingresso no Curso de Direito, na tradicional e imponente Faculdade do Largo de São Francisco. Desde então, tenho cultivado inúmeras inquietações e perplexidades em relação ao modelo de formação em Direito que predomina nas Instituições de Ensino Superior do país, a começar por aquela que se orgulha de ter sido delas a pioneira. Ao longo de todo esse período, tenho buscado traduzir essas angústias em reflexões e intervenções com os mais diversos sentidos e intensidades. A presente dissertação de mestrado, portanto, é apenas uma mais etapa desse longo aprendizado. Mas é sem dúvida uma etapa especial, porque nela posso realçar com um pouco mais de clareza as dimensões teóricas que dele tenho sido capaz de extrair.

O fio condutor adotado para construir esse percurso tem raízes pedagógicas e se traduz numa indagação verdadeiramente geradora¹ – a pergunta que sintetizo como “o que significa estudar Direito hoje?”.

No primeiro Capítulo elaboro melhor essa indagação e desenvolvo, a partir dela, uma investigação de caráter geral, ao estilo de uma pesquisa “pura”, a fim de respondê-la numa perspectiva mais conceitual. Do resgate de autores como Roberto Lyra Filho, Boaventura de Sousa Santos, Luís Alberto Warat e José Geraldo de Sousa Júnior, extraio a interpretação de que “estudar direito hoje” significa enfrentar a crise da modernidade, a emergência de demandas por sociabilidades alternativas e a necessidade de se repensar ou de se “des-pensar” o lugar que o direito e seus operadores ocupam em todo esse processo. Numa palavra, enfim, consolido a impressão de que não se pode sustentar uma relação atualizada de

¹ A expressão “geradora” é utilizada, aqui, no mesmo sentido atribuído por Paulo Freire em diversos trabalhos: como algo que está ao alcance dos sujeitos envolvidos na relação educativa (docentes e discentes) em suas respectivas leituras de mundo, mas que é utilizado para dar acesso que não está ao alcance dos mesmos, um fator de mediação da atividade cognoscente.

ensino-aprendizagem em Direito sem que se lhe perceba numa conjuntura de transição de paradigmas que recoloca o jurista no centro das lutas pela Emancipação Social, tal como um importante movimento acadêmico forjado no Brasil soube há muito perceber: o movimento denominado “O Direito Achado na Rua”.

No segundo Capítulo, mobilizo esses pressupostos em favor de uma leitura mais aplicada, no campo temático que designo por “Crime e Sociedade”. Com isso, faço colocar em marcha as bases conceituais até então estabelecidas para refletir sobre os fundamentos de um projeto crítico de formação em direito nesse segmento específico da vida social: o sistema jurídico-penal. Em linhas muito gerais, concluo pela necessidade de um modelo de ensino que amplie os cânones da formação dos estudantes em quatro vertentes: a conexão com saberes criminológicos contemporâneos (a criminologia crítica e a criminologia das inter-relações sociais), a conexão com saberes politológicos, o diálogo entre a teoria e a prática e o despertar da alteridade. Em causa, está a necessidade de formar sujeitos sintonizados com a necessidade de refundar este que é um dos exemplos mais radicais da crise do Direito Moderno a que fiz alusão no decorrer do primeiro Capítulo.

No terceiro Capítulo, realizo um estudo teórico e outro empírico, os quais se associam na busca por identificar as condições e possibilidades para a concretização do projeto de formação até então delineado. O estudo teórico revolve as novas diretrizes curriculares e o seu processo de elaboração, na tentativa de sistematizar o seu legado de conquistas. O estudo empírico tenta captar esse legado em movimento numa prática pedagógica singular na área penal (mais especificamente na execução penal): o Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários (GITEP) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), no Rio Grande do Sul.

O traço distintivo de todo esse esforço analítico reside no entendimento de que o Ensino Jurídico brasileiro não vive mais apenas um contexto de Crise, mas também de Reformas. Em outros termos, defendo que tanto a extensa produção acumulada nas décadas de 1970 e 1980, quanto a sua apropriação por um movimento social e acadêmico amplo forjado na década de 1990 (aquilo que Loussia Félix denominou como uma “cruzada pela Reforma do Ensino Jurídico”), abriram um imenso leque de oportunidades para empreender mudanças na matriz de formação dos bacharéis, por mais que estas ainda não tenham sido corretamente percebidas ou integralmente aproveitadas pelos setores interessados na transformação das nossas Escolas.

Trabalhando, assim, numa zona de transição entre diferentes percepções de um mesmo fenômeno e de como posicionar-se diante dele, proponho um redirecionamento da abordagem crítica rumo ao que passo a chamar de maneira muito provisória e prefigurativa como uma “Metodologia do Ensino do Direito”. Trata-se de um campo complexo de pensamento e atuação que nos habilitaria a observar, analisar e sistematizar práticas pedagógicas transgressoras, como contributo para a ampliação dos limites do que-fazer das Instituições de Ensino Superior.

Correspondendo a essa proposta e ao seu apelo exploratório, aliás, é que tomo de empréstimo da Unesco no Brasil parte do título desta dissertação. “Um Tesouro a Descobrir” foi a expressão adotada para nomear o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado sob a coordenação do francês Jacques Delors (cf. Unesco, 1999) e indicativo de quatro pilares para a refundação das práticas educativas na virada do milênio: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser”. Pilares que, como sugere a metáfora do “tesouro”, sempre estiveram embutidos na noção moderna de educação, mas que frente às tensões que correspondem ao atual momento histórico carecem de serem descobertos e promovidos como chave para um futuro mais democrático, solidário e ecumênico.

Essa possibilidade de encontrarmos o novo no velho (para Delors, a educação é “tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma”) e de reinventarmos o nosso modo de vida conforme reagimos aos desafios postos pelo mundo também aparece com frequência na intuição crítica sobre o Direito. Recordemos, por exemplo, a advertência de Roberto Aguiar: por mais que seja “tratado de modo determinista, linear ou mesmo positivista, a partir de pressupostos que não mais se sustentam”, diz Aguiar, “ele apresenta uma complexidade, uma riqueza e uma teia de relações caóticas que o faz renascer, qual fênix, rompendo com as paredes que o limitam e com os conceitos que o empobrecem” (2004:11).

O que devemos ter em mente, no entanto, é que mesmo os mais promissores tesouros não são descobertos pelo acaso, mas antes pelo caminho indicado na fábula de La Fontaine (O Lavrador e Seus Filhos) à qual a Comissão se reporta explicitamente como fonte de inspiração: o trabalho obstinado para a remoção do solo da vinha, abrindo flancos para que os seus frutos se multipliquem. Em traço grosso, penso que esta seria a principal tarefa de uma tal “Metodologia do Ensino do Direito”.

Dito isso tudo, incumbe-me apenas esclarecer as causas e condições pelas quais aplico-a numa parte deste trabalho sobre uma “vinha” tão singular, às vezes até caricata do ensino jurídico: a “vinha” do ensino jurídico-penal. Em primeiro lugar, devo dizer que com esse recorte não pretendi localizar a discussão, como se o objeto da dissertação fosse uma “reforma do ensino jurídico-penal”. Ao contrário, o que sempre tive em mente escrever foi um texto sobre a reforma do ensino jurídico *que passasse pela área que é quotidianamente designada por penal*. Por isso, ao menos segundo as minhas perspectivas, os itinerários da pesquisa podem também ser aproveitados como insumos para repensar o ensino em outros terrenos de juridicidade.

No mais, devo registrar que ele resulta de uma experiência pessoal paralela ao próprio curso de mestrado: o exercício de cargo executivo no Ministério da Justiça, na concepção e implementação de políticas públicas para a melhoria do Sistema Penitenciário. Nessa condição, fiquei convencido de que as crises que vivemos ao longo de 2006 sob o impulso dos “ataques do PCC” expressavam a falência de algo muito mais complexo que a prisão em si mesma ou que certos arcaísmos na gestão da segurança pública, tal como era comum de se ouvir mesmo nos posicionamentos que à época pareciam mais lúcidos. Elas expressavam, isso sim, a falência da utopia moderna de compreensão e administração dos conflitos por meio do Direito Estatal Científico (esta formidável redução do que é Direito), notadamente nos seus desagregadores conceitos de crime e de pena. Assim é que, se quisermos desempenhar algum papel relevante diante desse quadro tão dramático, nós operadores do direito só temos um caminho a seguir: trabalharmos para a resignificação do delito e da forma como podemos reagir a ele, mediante a invenção de uma nova forma de juridicidade². Uma tarefa da qual só poderemos nos tornar sujeitos libertando-nos deste *legal reasoning* absolutamente empobrecido que prevalece entre os bacharéis e que, para além do “vigiar e punir”, é capaz de cogitar muito pouco.

Disso tudo é que considere, enfim, que o ensino das questões jurídico-penais representa um caso exemplar para ilustrar o maior desafio que visualizo hoje para o

² Fora do terreno jurídico, produções cinematográficas como “Justiça”, “O Prisioneiro da Grade de Ferro”, “Carandiru” e “Ônibus 174” ou de pesquisa antropológica, como “Cabeça de Porco” (Soares et. alli., 2005), além de projetos com viés estético-expressivo, como o “Teatro do Oprimido nas Prisões” parecem indicar em grau suficiente a urgência de produzir essa onda de choque. Para mais informações sobre o projeto “Teatro do Oprimido nas Prisões”, cf. o sítio <www.ctorio.org.br/prisoos.htm>, acesso em 15 Jan 2007. Para uma abordagem sobre o potencial da racionalidade estético-expressiva no questionamento sobre a cultura e as instituições da justiça, partindo dessa experiência do “Teatro do Oprimido nas Prisões”, cf. Sá e Silva et. alli. (2006c); Sá e Silva et. alli. (2006d); Sá e Silva (no prelo) e Sá e Silva (2007).

ensino do Direito, considerado de uma maneira mais geral. O desafio de proporcionar uma renovação da cultura jurídica, colocando-a em sintonia com as grandes questões de nosso tempo, por mais conformados ou inconformados que estejamos diante delas.

Nova Iorque, 25 de janeiro de 2007.

F.C.M.S.

1 PARA UMA METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO.

1.1 De uma epistemologia do estranhamento à reforma do ensino jurídico: uma interpelação pedagógica para a renovação do saber jurídico e suas formas de produção.

É bem provável que vivamos sempre num clima de “eterno retorno” à “crise do ensino jurídico” no Brasil porque até agora não fomos capazes de configurar um campo de pesquisa e de ação, contemplando o que se poderia denominar como uma certa “Metodologia do Ensino do Direito”³. A recente criação de uma Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), à semelhança do que já aconteceu no caso da Associação Latino-Americana de Metodologia e Ensino do Direito (ALMED) é, aliás, um acontecimento que tende muito mais a confirmar esta hipótese do que a desconfirmá-la⁴. Bem antes de representar um espaço para o compartilhamento das pesquisas e dos avanços produzidos por seus associados no âmbito das respectivas Escolas, ela talvez signifique uma tentativa quase que “escapista” de estabelecer esse mesmo espaço *fora das instituições*, onde em geral não existem boas condições de interlocução sobre este assunto.

Não pretendo questionar as razões de ser dessa lacuna, nem tampouco traçar com precisão os contornos daquilo que reivindico para supri-la. Penso que qualquer dessas tarefas implicaria analisar temas que extravasam o âmbito da presente investigação, os quais vão desde a dificuldade de se localizar uma iniciativa desse porte na cultura absolutamente disciplinar que domina o Ensino Universitário como um todo, até o seu possível impacto sobre as relações de poder que perpassam as carreiras docentes no Direito, cuja origem e

³ Por “Metodologia do Ensino do Direito” vislumbro, mesmo que com caráter muito indiciário, uma área pluridisciplinar (de inter a transdisciplinar); teórico-prática; e que vai da epistemologia jurídica (a identificação do que é Direito, a proposição de meios adequados ao conhecimento do Direito) até a didática jurídica (a elaboração de ferramentas capazes de sustentar uma boa relação de ensino-aprendizagem desse mesmo direito). Uma área, portanto, vocacionada para a crítica e para a autocrítica da cultura jurídica universitária, funcionando como um permanente motor para a sua renovação.

⁴ A ABEDi foi fundada em 2001 no intuito de congregiar e organizar docentes de Direito engajados na melhoria da qualidade do ensino jurídico. Ainda é cedo para avaliar em que medida a Associação tem alcançado esses objetivos (dentre os quais caberia até mesmo a consolidação do campo metodológico aqui proposto) mas, desde sua criação, ela tem desempenhado papéis importantes em três grandes áreas: a avaliação das condições de oferta, a mediação junto aos órgãos de governo para a construção de novas diretrizes curriculares e a documentação desse processo, por meio de seus boletins informativos (ABEDi, 2006) e anuários (ABEDi, 2003; 2004 e 2005). Para maiores informações sobre a Associação, cf. www.abedi.org. Acesso em 15 Jan 2007

justificativa está quase sempre vinculada ao sucesso pessoal na carreira de Juiz, Promotor ou Advogado.

Da mesma forma, não quero associar este trabalho, por qualquer maneira, a uma tentativa de “fundação” desse campo. Em primeiro lugar porque, dada a complexidade e o dinamismo com que simultaneamente se estrutura, ele não pode ser concebido apenas com base numa perspectiva *in books*, sem um correspondente *in action*. Depois porque, assim como Albert Hirschman, nunca busquei exatamente

fazer previsões de tendências. Antes, dedico-me a procurar entender o que é possível que aconteça e a despertar o interesse das pessoas sobre isso. Talvez aqui apareça o meu ativismo, talvez nisso eu ainda seja um militante. Mais do que tudo, estou interessado no conjunto de coisas e de situações necessárias a fim de que coisas boas possam se verificar (2000: 75).

Quero sugerir, entretanto, que essa dificuldade de se tomar o Ensino do Direito como um tema estruturante do contexto das Faculdades pode estar a fazer com que as relevantes conquistas que vimos alcançando em relação à mudança nos padrões de formação dos bacharéis fiquem sempre um pouco dispersas, carentes de sistematização e acompanhamento mais exaustivos e críticos. Não por outra razão, os textos produzidos sobre a “crise do ensino jurídico” na última década aparecem quase sempre permeados por sensações ambivalentes, que alternam entre o entusiasmo com a possibilidade de construção de uma “agenda de reformas” e a constatação do quão difícil é traduzi-la em práticas que convincentemente podem ser designadas como de transformação⁵.

Em outras palavras, quero dizer que reformar o ensino do direito sem o anteparo proveniente dos tais estudos de Metodologia, significa ou esperar demais dessa “agenda” ou sub-aproveitar as oportunidades que ela oferece. Vive-se permanentemente sob

⁵ Penso que uma típica expressão dessas ambivalências encontra-se no livro de Eliane Botelho Junqueira, de provocativo título “Faculdades de Direito ou Fábricas de Ilusão?” (1999). Enquanto num dos Capítulos (pp. 61-68) a autora defende as reformas ao comentar um de seus mais importantes instrumentos (a Portaria MEC 1.886/94), em outros (pp. 1-42; 92-132) ela as critica porque considera que ainda estariam presas à idéia de formar bacharéis com “cultura geral”, sem corresponder às expectativas dos alunos (aprovação em concursos públicos, especialmente na Magistratura), nem do mercado de trabalho (a formação de bons técnicos para a operabilidade do Direito Positivo do Estado ou, de acordo com as suas próprias palavras, de “advogados” bem capacitados para “acusar” e “defender”). Mais adiante farei uma discussão sobre esses argumentos com uma abordagem diferente da de Eliane, porque tendentes a encontrar nas reformas um potencial muito maior que o da formação generalista e que, se bem aproveitado, pode inclusive configurar um espaço para transpor essas expectativas (dos estudantes e do mercado) no que elas têm de ingênuas (no mau sentido da ingenuidade). De fato, penso que as possibilidades de trabalho como operador do Direito vão muito além das carreiras de Juiz, Promotor ou Advogado e, mesmo nessas, nem sempre a boa preparação significa saber “acusar” e “defender”.

uma situação visual que Boaventura de Sousa Santos, apoiado na teoria sinérgica do físico Herman Haken, qualificaria como

“muito instável em que a mínima flutuação da nossa percepção visual provoca rupturas na simetria do que vemos. Assim, olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos e perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambigüidade e a complexidade do nosso tempo presente” (2001:59).

Esta dissertação pretende contribuir para um melhor posicionamento diante destas nebulosidades, sob a proposição de que isso significa adotar o caminho pouco usual de submeter o direito a uma interpelação de ordem pedagógica, a qual pode ser traduzida pela seguinte questão: “o que significa estudar direito hoje?”

Utilizar a Pedagogia como fator de interpelação do Saber Jurídico é, todavia, uma atitude tão arriscada de se adotar quanto parece instigante de se enunciar. Por isso é uma atitude que merece, ela própria, ser recolocada enquanto parte de um certo programa epistemológico. À falta de melhor alternativa, designo esse programa como sendo o de uma “epistemologia do estranhamento”.

No estágio atual da racionalidade científica e tecnológica, estranhamento é uma palavra que não deixa de soar representativa de uma condição precária, que a nossa razão incita a ultrapassar. Se estranho alguma coisa ou alguém, é porque não os conheço. E desconhecer, já dizia o saudoso geógrafo Milton Santos, é viver “quimeras”, é “não estar no mundo” (2002: 214). Entretanto, a consequência dessa premissa tem sido bem mais perversa que ela própria. De fato, a trajetória desse paradigma indica que a superação da condição de ignorância se dá sempre num processo de “dominação” do “objeto” a ser conhecido. É o que Boaventura de Sousa Santos descreve como um percurso que vai sempre do “caos” para a “ordem” (2001: 26).

Esta desconfiança absoluta em relação ao mundo e aos outros deriva de uma ruptura elementar entre ciência e senso comum que, para Bachelard, se justifica

porque a nossa captação imediata do real não actua senão como um dado confuso, provisório, convencional e esta captação fenomenológica exige inventário e classificação. Por outro lado, é a reflexão que dará um sentido ao fenómeno inicial sugerindo uma seqüência orgânica de pesquisas, uma perspectiva racional de experiências. Não podemos ter a priori nenhuma confiança na informação que o dado imediato pretende fornecer-nos. Não é um juiz nem sequer uma testemunha; é um réu que acabamos por convencer do engano (1971:17).

Como contraponto a essa tradição, por conseguinte, a “epistemologia do estranhamento” propõe que os momentos privilegiados da construção do nosso conhecimento não residem necessariamente na superação da ignorância e na conseqüente objetivação daquilo que nos causa incerteza, mas também podem estar na vivência desta condição e no aproveitamento das oportunidades de experimentação que ela pode nos proporcionar. Em alguma medida, está aqui em causa a velha afirmação de Kiekegaard, segundo a qual

A maioria das pessoas são subjetivas a respeito de si próprias e objetivas – algumas vezes terrivelmente objetivas – a respeito dos outros. O importante é ser-se objetivo em relação a si próprio e subjetivo em relação aos outros.

A exposição do direito ao olhar da pedagogia representa, então, uma tentativa de dialogar com o diferente em busca da abertura e da ampliação dos nossos cânones cognitivos. Isso, porém, conduz a outra questão: o que de tão diferente ou estranho existe assim no discurso pedagógico, que possa servir de inspiração para a renovação do conhecimento e do ensino do direito?

Enfrentar essa questão significa lidar, ainda que brevemente, com a vagueza e a polissemia da palavra “pedagogia”. Num desses singelos, mas preciosos livros escritos com a pretensão de introduzir curiosos ao assunto, Paulo Ghiraldelli Júnior (1996) esclarece que por “pedagogia” podemos entender ao menos duas coisas: os “saberes da área de educação”, de um modo geral, ou um conjunto de saberes especializados que funcionam como

normas, regras, disposições, caminhos e/ou métodos [...] em relação à educação. “Que é que devemos fazer, e que instrumentos didáticos devemos usar, para a nossa educação?” – esta é a pergunta que norteia toda e qualquer corrente pedagógica, o que deve estar na mente do pedagogo.

Nesse sentido mais estrito, a “pedagogia” se revela como zona de acúmulo que precede e orienta a “didática”, a fim de que a “educação” aconteça da melhor maneira possível. Ou seja, ela se apresenta como a tentativa de sistematizar um conjunto de diretrizes para que a relação concreta de ensino-aprendizagem se estabeleça como tradutora de uma “razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor” (idem).

Uma tal definição se mostra interessante para este trabalho porque permite, desde logo, suplantarmos duas abordagens que ao longo dos tempos têm sido recorrentes, mas pouco frutíferas nos debates sobre a reforma do ensino jurídico no país: a abordagem centrada na didática (que repercute, por exemplo, com a freqüente sugestão para que se adote o *case*

method e as aulas de seminário, em substituição às aulas-conferência de inspiração Coimbra e a abordagem centrada no currículo (quer dizer, no modo pelo qual as disciplinas encontram-se arranjadas no decorrer do curso), ainda que isso represente uma visão bastante estreita de currículo⁶. Antes disso, ela propugna por uma abordagem *para o currículo*, por um debate orientado a *favorecer o repensar dos currículos*, como meios pelos quais o resultado da reflexão pedagógica é organizado. Deste ponto de vista, a “reforma do ensino jurídico” pode ser revisitada como um *processo*, do qual as diretrizes curriculares são apenas um *episódio* (político) construído para proporcionar novas possibilidades de protagonismo *pedagógico*. De fato, ainda que tenha vindo a auxiliar na leitura dos problemas e na elaboração das proposições de reforma, a ênfase constante nestes dois componentes (didática e arranjo de disciplinas ou entre-disciplinas) sempre bloqueou, intencionalmente ou não, uma discussão mais ampla sobre o “que significa estudar direito”.

Colhe-se disso que a pedagogia serve como um impulso para recolocarmos o nosso saber e suas formas de produção no contexto social, induzindo a uma reflexão preliminar e mais profunda (geradora, por isso) sobre as condições nas quais ensinamos e aprendemos. Não por outra razão, aquele que mais levou adiante a tarefa de meditar sobre o que-fazer dos profissionais da educação no Brasil dizia, desde o seu primeiro escrito, que:

...a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante.

Deste modo, preocupa-nos, predominantemente, a indagação das marcas mais acentuadas da nossa atualidade com que teremos de sintonizar nossa educação. (Freire, 2001: 11)

Mas o que significa recolocarmos o nosso saber (o saber jurídico) e suas formas de produção num contexto social? Para ensaiar uma resposta a essa questão, que se mostra crucial ao pleno desenvolvimento deste Capítulo, trabalharei em torno de três relações

⁶ Há que se registrar aqui a existência de amplas discussões sobre as “artes do currículo” que ainda não alcançaram as práticas educativas em direito, senão em alguns relampejares. Enquanto autora expoente desta problemática, Inês Barbosa de Oliveira situa em torno de dois pontos as suas questões mais candentes. “O primeiro”, diz a educadora, “se refere à definição mesma de currículo. É compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizado por alunos e professores”. “O segundo”, prossegue, “diz respeito à ampliação da noção para fora das práticas escolares, incorporando a idéia de que a vida cotidiana tem seus próprios currículos, expressos nos processos sociais de aprendizagem que permeiam todo o nosso estar no mundo e que nos constituem” (2004:09).

que me parecem mais relevantes: as relações entre ensino jurídico e contextualidade; ensino jurídico, subjetividade e imaginação; e ensino jurídico e justiça cognitiva.

1.1.1 Ensino Jurídico e Contextualidade

Relacionar ensino jurídico e contextualidade requer, antes de tudo, adotar uma compreensão do direito como prática social, como algo que está em permanente construção. Se houvesse uma resposta pronta e acabada (uma resposta apriorística) sobre o que é direito e sobre qual o papel do jurista, não haveria espaço para uma interpelação pedagógica. Quando muito teríamos abertura para tematizar a didática, com opções pouco estimulantes como a glosa ou a exegese⁷.

A elaboração de um esquema que permita a compreensão do direito como prática social é uma tarefa que tem sido levada a efeito no Brasil há pelo menos 30 anos, motivada ou por correntes de inspiração sociológica ou por correntes de inspiração linguística. Dentre as primeiras, os esforços remontam à interlocução com o movimento *critique du droit*, especialmente com a chegada dos trabalhos de Mialle (1980). No segundo caso, o pioneirismo é devido a Luís Alberto Warat e aos seus estudos de Semiologia (1994a; 1994b; 1994c) nos quais, segundo ele próprio relata, tentava

mostrar a dimensão política da crise do ensino do direito propondo o abandono da Filosofia do Direito (que na minha opinião nunca pode deixar de ser uma filosofia do Estado) e a rediscussão da função social do Direito no interior da Filosofia Política (2002).

Desde o final dos 1990, entretanto, esse processo de desideologização não tem mais sido levado a efeito segundo perspectivas assim abertamente politizadas (quer dizer, mediadas por avaliações sobre poder e opressão). Devido à profunda influência da teoria social dos países centrais sobre o pensamento jurídico brasileiro, duas agora têm sido as tendências (pragmáticas) pelas quais a crítica majoritária discute os ordenamentos jurídicos numa mínima relação de tensão com a Sociedade: a tendência auto-referencial e/ou sistêmica (Niklas Luhman, Günter Teubner e, com influência cada vez maior no Brasil, Rafaelle De Giorgi) e a tendência discursivo-procedimental (Jürgen Habermas)⁸. De alguma maneira, esta

⁷ Glosa e exegese correspondem a métodos de conhecimento do direito utilizados, respectivamente, na Idade Média e na transição para a Modernidade. Ambas mantinham uma certa idolatria pelos textos normativos, ainda que por razões distintas. Sobre este assunto cf. Lima Lopes (2000).

⁸ Cf. Luhman (1983a; 1983b); Teuber (1993); De Giorgi (1998); Campilongo (2000); Arnauld e Fariñas-Dulce (2000); e Habermas (1997; 2004).

guinada tem como pano de fundo a maximização do potencial tecnológico do direito, como há muito tempo já propôs Tércio Sampaio Ferraz Júnior (1998).

Não quero por ora aprofundar a discussão sobre as causas e a natureza destas inflexões (que, no fundo, remontam à crise do *Welfare State* e às condições muito singulares nas quais lhe foram esboçadas reações pelo pensamento europeu), mas apenas deixar anotadas as reservas que tenho a respeito delas. A primeira vem da autonomia que – cada qual à sua maneira, ambas pretendem conferir ao Direito, como estratégia para recolocar o problema da legitimidade de uma dada ordem jurídico-política, mas sem mobilizar “conceitos como o de divisão do trabalho ou classes sociais, a não ser pela mediação de uma categoria socialmente pouco elucidativa como a de distúrbios sistêmicos”, como disse Fernando Haddad (2003:112)⁹. Uma opção que, para dizer o mínimo, negligencia o caráter controverso dessa mesma ordem (moderna e capitalista), bem como as inúmeras lutas sociais e teóricas existentes em favor de outras ordens possíveis, nas quais o Direito não pode ser pensado longe de questões como as que menciona Haddad.

É claro que rejeitar essas perspectivas pragmáticas pelo pouco que têm de radicais (no sentido de ir à raiz dos fenômenos na sua explicação e problematização) não implica querer retornar aos modelos de síntese entre Direito e Política que até agora se realizaram na história – aqui incluindo o próprio *Welfare*, por tudo o que contribuíram para a instrumentalização de regimes autoritários e totalitários ou para a redução ideológica do pluralismo societal, inclusive no seu aspecto de classe (o que Habermas denominou, muito genericamente, de colonização do mundo da vida)¹⁰. O desafio, portanto, reside em construir uma leitura do jurídico que ressalte e não que esconda o que há algum tempo chamávamos com orgulho de sua “dignidade política” (Chauí, 1986), sem medo de enfrentar os riscos que

⁹ No caso da tendência sistêmica/auto-referencial este é um ponto inegociável, que resulta diretamente da convicção teórica sobre como a sociedade “funciona”: pela diferenciação do sistema jurídico em relação aos outros sistemas (político e econômico, v.g.) e ao “ambiente” social, que ajuda a reduzir a complexidade e permite a melhor administração das “contingências”. No caso da tendência discursivo-procedimental, a questão é mais sutil. Embora o Direito se conecte com questões sócio-políticas, isso se dá num contexto idealizado (a esfera pública e sua vocação para a reconciliação eticizada entre o “mundo sistêmico” e o “mundo da vida”) e reducionista (as “eclusas” do Estado e de suas instituições judiciárias e parlamentares como os únicos lugares para o que Habermas denomina por conversão do “poder comunicativo” para o “poder administrativo”).

¹⁰ Penso, aliás, que nesses casos (contra os quais as tendências de pensamento em questão pretendem-se blindadas pelo método) o que houve foi uma profunda despolitização do Direito (porque reduzido ao Direito do Estado, do Reich ou da Revolução) e não a sua excessiva politização, eis que há muito tempo Boaventura de Sousa Santos (1988) já demonstrou que mesmo em contextos revolucionários existe uma pluralidade de poderes e direitos circulando na sociedade.

são inerentes a essa atitude, como fazem, por exemplo, Genro (1983) e Bercovici (2004a; 2004b)¹¹.

A segunda reserva vem de que, por desdobrarem-se em modelos formais e/ou abstratos, as propostas sistêmico/auto-referenciais e discursivo-procedimentais não oferecem acesso a uma das dimensões mais importantes da compreensão e da crítica do Direito na atualidade: a sua dimensão afetiva¹². Isto equivale entender o contexto no qual o Direito é criado ou destruído não apenas como um contexto de disputa de interesses, mas também de construção intersubjetiva de novos projetos de vida e de sociedade (mesmo que por uma via aparentemente idílica), algo que tampouco estava inscrito no repertório da crítica sociológica dos anos 1980 (por exemplo, o *critique du droit*), concentrada que estava em desfazer do Direito como um instrumento de dominação¹³.

Quando adoto a expressão juristas críticos, de resto, automaticamente rejeito uma terceira corrente que tem também adquirido espaço na teoria geral do direito: a análise econômica do Direito, talvez a expressão mais poderosa (politicamente, não conceitualmente) do realismo jurídico na contemporaneidade. Em linhas muito gerais, ela propõe que o Direito deva se subordinar a uma suposta natureza racional do ser humano, a qual se traduz numa certa tendência da nossa parte de optar sempre pela melhor relação entre meios e fins. Ou

¹¹ Em todo caso, seria impreciso e injusto deixar de referir aqui aos muitos juristas que tomam a despolitização do direito que deriva das tendências que venho aqui criticando exatamente como um impulso para repolitizá-lo até os limites do possível; tais como Cristiano Paixão (2004) e Menelick de Carvalho Netto (1998; 2001). Mas não se pode descuidar dos muitos outros que não conseguem dar este salto e ficam presos a imagens totalmente descontextualizadas do fenômeno, dogmatizando a “diferenciação funcional” ou o “agir comunicativo”.

¹² Esses limites já vinham sendo algo de pressentidos por alguns domínios das ciências sociais, ao menos no que diz respeito ao modelo deliberativo habermasiano. Assim é que, num ensaio intitulado provocativamente de “Dialética da Comunicação Imperfeita”, Fernando Haddad realiza um profundo questionamento do alemão com base na dialética e no materialismo, para afinal postular que: “os desafios práticos e a viabilidade de um projeto emancipatório exigem daqueles com ele comprometidos tarefas para além de uma teoria do agir comunicativo fundada numa pragmática formal. Isto porque: 1) sem uma compreensão bastante acurada da economia política do capitalismo contemporâneo e das suas possibilidades reais não saberemos o que dizer uns aos outros; 2) sem uma reavaliação da plausibilidade de explicar a sua dinâmica à luz de uma teoria de classes renovadas não saberemos com quem dialogar e a quem enfrentar; e 3) sem um estudo, na trilha da teoria crítica e da psicanálise, dos processos de formação da vontade na esfera pública, não saberemos como dizer o que precisa ser dito” (2004:57-8).

¹³ No interior da própria Escola de Frankfurt, Axel Honneth desenvolve esta questão por meio do que identifica como um “déficit sociológico” de Habermas e de todos os autores da Teoria Crítica. Nas suas palavras: “já nos começos da sociologia acadêmica, foi cortado teoricamente, em larga medida, o nexos que não raro existe entre o surgimento de movimentos sociais e a experiência moral de desrespeito: os motivos para a rebelião, o protesto e a resistência foram transformados categoricamente em ‘interesses’, que devem resultar da distribuição desigual objetiva de oportunidades materiais de vida, sem estar ligados, de alguma maneira, à rede cotidiana das atitudes emotivas” (2003:255). Na filosofia política latino-americana, essa relação entre Direito, Política e sentimento parece ser uma constante, a começar pela famosa frase de Ernesto Che Guevara: “se você treme de indignação diante de uma injustiça, então somos companheiros”.

seja: o bom direito é aquele que ajuda a maximizar essa relação, cabendo ao jurista identificar nos casos concretos o que isso por ventura signifique¹⁴.

Também quero passar muito rapidamente pelas críticas que tenho a essa perspectiva analítica. Em síntese, considero que ela adota uma concepção monocêntrica de ser humano (quem disse que estabelecer a melhor relação entre meios e fins é uma característica de todos nós?), uma concepção monocêntrica de economia (quem disse que estabelecer a melhor relação entre meios e fins é essencial a todos os sistemas econômicos existentes e possíveis no mundo?) e esvazia o já discutível potencial democrático do direito moderno na medida em que o submete a pressupostos quase que classistas.

Em face de tudo isso, quero me propor a trabalhar com um conceito de Direito que seja contextual, mas também politizado e sensível, cuja construção pretendo iniciar baseando-me num autor periférico, mas ainda seminal no pensamento jurídico brasileiro e latino-americano: Roberto Lyra Filho.

Não ficarei retido ao conceito de Lyra Filho sobre o Direito, a “legítima organização social da liberdade” que tantas e tantas vezes tem sido resgatada pelos autores que também se deixaram influenciar por ele. Mais que simplesmente recuperá-lo, quero também recuperar o processo pelo qual Lyra Filho o constrói, como síntese de sua leitura madura sobre o fenômeno jurídico: a utilização de um método dialético para afastar o que ele próprio denomina como as “ideologias” dominantes no conhecimento do que é Direito¹⁵.

Um primeiro aspecto a ser destacado das páginas de Lyra Filho é a seriedade e a resignação com que ele encara o ofício de pensar o direito, uma postura pouco comum aos juristas de ofício e que, por isso mesmo, demanda uma certa advertência aos leitores, como a que próprio fez no “Humanismo Dialético”:

A ciência e a filosofia não constituem o processo confirmatório do mundo preconcebido; são, ao contrário, o processo formativo de objetos culturais, que se abrem para novos continentes, raciocínios e vocabulários. E estes não se rendem ao olhar distraído de turistas, metidos no seu ônibus e embalados por guias, que papagueiam saber de almanaque.

É preciso saltar do veículo, demorar-se, residir e naturalizar-se naquele país, decifrar pacientemente os seus enigmas, retificar as impressões superficiais, desenvolver o espírito pesquisador e *sofrer* muito, antes de gratificar-se com as melhores e reais conquistas (Lyra Filho, 1983:24).

¹⁴ Sobre a análise econômica do direito, cf. Posner (2003). Sobre a “escolha racional” que lhe dá fundamento, cf. Downs (1999) e Olson (1999).

¹⁵ A expressão “madura” parece-me precisa para aludir a este capítulo da obra de Lyra Filho (1985a), já que ele sistematiza e alinhava vários escritos precedentes (1980a; 1980b; 1981a; 1981b; 1982; 1983; 1985b).

Já houve quem enxergasse nessa postura um quê de elitismo, como se o conhecimento fosse um privilégio, e não seria um desabono a Lyra Filho se ele de fato assim o pensasse. Assim como todos nós, ele também teve a sua formação delineada pelo espírito moderno e pelas suas concepções hegemônicas de saber. Mas passagens como essa não podem ser lidas deixando de lado a sua inspiração filosófica, que impele a uma tentativa de reconsiderar os fatos na totalidade de um processo histórico conflitivo.

Isso não quer dizer que Lyra Filho adotasse uma postura dogmática, que equipara totalidade a totalitarismo¹⁶. Ao contrário, é dele mesmo o reconhecimento de que esse exercício não pode levar à aspiração de mais nada, senão de uma “doutrina provisoriamente mais abrangedora e que supomos mais bem eficaz, na explicação dos fenômenos” (1983:56). Daí decorre o sentido que ele atribui à “Nova Escola Jurídica Brasileira” que se empenhou em inaugurar: entrosamento, fraternidade, comunhão de esforços para a “fundamentação racional e dialética das liberdades sociais e individuais”:

Trata-se aqui, portanto, de explicar e defender a natureza dos direitos humanos e dos legítimos padrões de coexistência daquelas liberdades individuais e sociais, na medida em que a restrição ao livre desenvolvimento de cada um seja apenas o estritamente necessário para garantir o desenvolvimento de todos – e, não, simplesmente, de alguns privilegiados (e esta é, aliás, obviamente, uma preocupação de sabor tão marxiano, quanto o que mais o seja). O que se refunde ou acrescenta, agora, são os princípios e critérios, destinados a estabelecer o fundamento e padrão dialético dos pontos entrecruzados daquelas duas ordens de liberdade – individual e social –, segundo o nível das atuais conquistas libertadoras, no processo histórico (1983:59-60).

Nesse sentido, pode-se enxergar na obra de Lyra Filho um espaço inclusive para saberes populares que ajudem a expandir os cânones de compreensão do jurídico. O que não existe nela, isso sim, é espaço para saberes ingênuos (no plano epistemológico) ou mal-intencionados (no plano sócio-político), que reduzam o jurídico àquilo que ele não é: “a letra da lei”, “idéias universais de justiça” ou “instrumento de dominação”¹⁷.

¹⁶ Sobre isso, vale a pena transcrever o conceito de dogma desenvolvido por ele próprio: uma “verdade absoluta, que se pretende erguer acima de qualquer debate, e, assim, captar a adesão, a pretexto de que não cabe contestá-la ou a ela propor qualquer alternativa.” (Cf. Lyra Filho, 1980:12).

¹⁷ Essa tentativa de Lyra Filho de analisar o mundo e as coisas na totalidade, mas sem totalitarismos, está de resto declarada por seu alterego poético Noel Delamare (1984), por meio do qual ele reivindica uma personalidade: “contra o dogmatismo nas idéias, a opressão na política, os recalques em qualquer terreno”.

Essas considerações ficam mais visíveis quando, no seu trabalho mais sintético (mas nem por isso de pouca profundidade), Lyra Filho questiona o modo pelo qual a cultura jurídica tem se debatido entre o positivismo e o jusnaturalismo.

Não há dúvida que a compreensão do direito como um sistema de normas, à moda de Kelsen (1998) contribuiu deveras para a secularização do fenômeno jurídico, afastando-o da tradição e do carisma (Weber, 1991). Em outras palavras, ele nos ajudou a demonstrar que o Direito é uma coisa nossa, dos homens e mulheres que participam do mesmo modo de vida, por mais ou menos democrático que ele seja, tal como Warat já havia feito esclarecer por meio de seus desmistificadores “Quadrinhos Puros do Direito” (2004). Todavia, também é verdade que a redução do direito a esse tal sistema de normas (a leitura positivista de Kelsen, que infelizmente se tornou hegemônica) nunca foi capaz de explicar algumas situações de maior instabilidade na vida social.

A premissa lógica da norma fundamental, por sua vez, tem limites claros de utilização. Uma coisa é admitir teoricamente que um sistema jurídico tem vigência enquanto há consenso das pessoas quanto ao dever de obediência às normas que lhe constituem. Outra coisa é lidar cotidianamente não com o consenso, mas com os impasses sociais em face dessas mesmas normas. Nas palavras de Lyra Filho:

Na falta duma visão dialética, o jurista não sabe para que apelar, quando aparecem as situações monstruosas, que a ninguém mais permitem engolir os sapos inevitáveis (os sapos tornaram-se indeglutíveis). Assim é que, na Alemanha Ocidental, durante o nazismo, para a resistência, ou após ele, para a restauração liberal democrática, o iurisnaturalismo ressurgiu com extraordinário vigor. Depois de ficar subjacente a todo o julgamento dos criminosos levados ao Tribunal de Nuremberg (onde foram julgados, após a 2ª Guerra Mundial, os dirigentes nazistas), o direito natural serviu de fundamento a sentenças da Justiça alemã, anulando velhas decisões, baseadas em leis nazistas, e empolgou as cátedras universitárias daquele país (1985:59).

Entretanto, a insuficiência do jusnaturalismo para dar vazão aos ideais libertários que emergem do processo histórico é mais que conhecida. Lyra Filho resumia a questão dizendo que “o direito natural fica preso à noção de princípios ‘imortais’ (da natureza, de Deus ou da razão humana) e, quando eles descem à ‘particularização’, tendem a confundir-se com o direito positivo do Estado ou dos grupos e classes prevaletentes” (1985:60). Numa citação resgatada por Fernando Aguillar, Ripert considerava, em tom bem mais irônico,

melhor evitar de lhe definir muito precisamente o conteúdo (do direito natural), nem mesmo de fazer dele uma razão de agir. Esse foi, diz-se, o erro de outrora. Querendo precisar demasiado o que é universal e eterno, deixou-

se muito facilmente perceber-se que ali não há nada ou quase nada. O direito natural é irreduzível, mas não se pode defendê-lo senão minimizando-o... Um pouco de justiça, um pouco de utilidade, eis do que realizar o bem comum (1996:105).

“Em síntese”, pode-se concluir com Lyra Filho,

o próprio exame da problemática, a nível ideológico, mostrou-nos que o direito positivo é insustentável, sem um complemento, que o jurista vai buscar no direito natural – com todos os defeitos deste – porque não vê onde se busque outro apoio, nada obstante indispensável. Para realizar a *nova* construção, seriam necessários outros materiais e, sobretudo, outra atitude, propriamente dialética, que, por sê-lo, não tolera aquela antinomia (contradição insolúvel) de direito positivo e natural, tomados como unidades isoladas, estanques e desligadas da totalidade jurídica, na totalidade maior, histórico-social (1985:63).

Existem três motivos pelos quais escolhi reprisar estas considerações de Lyra Filho sobre o debate entre positivismo jurídico e naturalismo. Em primeiro lugar, porque considero que ele ainda é mais que atual no imaginário dos bacharéis e de vários juristas de ofício e, como um trabalho que discute o conhecimento e o ensino do direito, esse dado não poderia ser desprezado. Em segundo lugar, porque mesmo não sendo mais atual nos altos estudos do direito (nos quais o jusnaturalismo e o positivismo jurídico já foram pretensamente superados), ele pode oferecer alguma luz às nossas novas contradições, como o conflito entre pragmáticos e adeptos da teoria econômica do direito (que pelo menos têm a virtude de demonstrar o quão difícil é separar o procedimental do substantivo). E em terceiro lugar, porque quero examinar justamente a solução que Lyra Filho apresenta ao impasse, o que não sei se seria apropriado fazer sem reconstituir o próprio impasse.

Já antecipei que tal solução está edificada sobre uma perspectiva dialética, que Lyra Filho designa como a “contribuição autêntica do marxismo não-dogmático”. Agora convém esclarecer a maneira pela qual essa perspectiva encontra-se aplicada para o estudo do “que é direito”. Trata-se de desenvolver uma investigação sociológica para compreender a “dialética social do direito”.

Não me parece conveniente reconstituir aqui cada passo dessa tal investigação, pois desta vez os resultados do trabalho comunicam muito mais. Eles estão estampados no seguinte esquema (Figura 1):

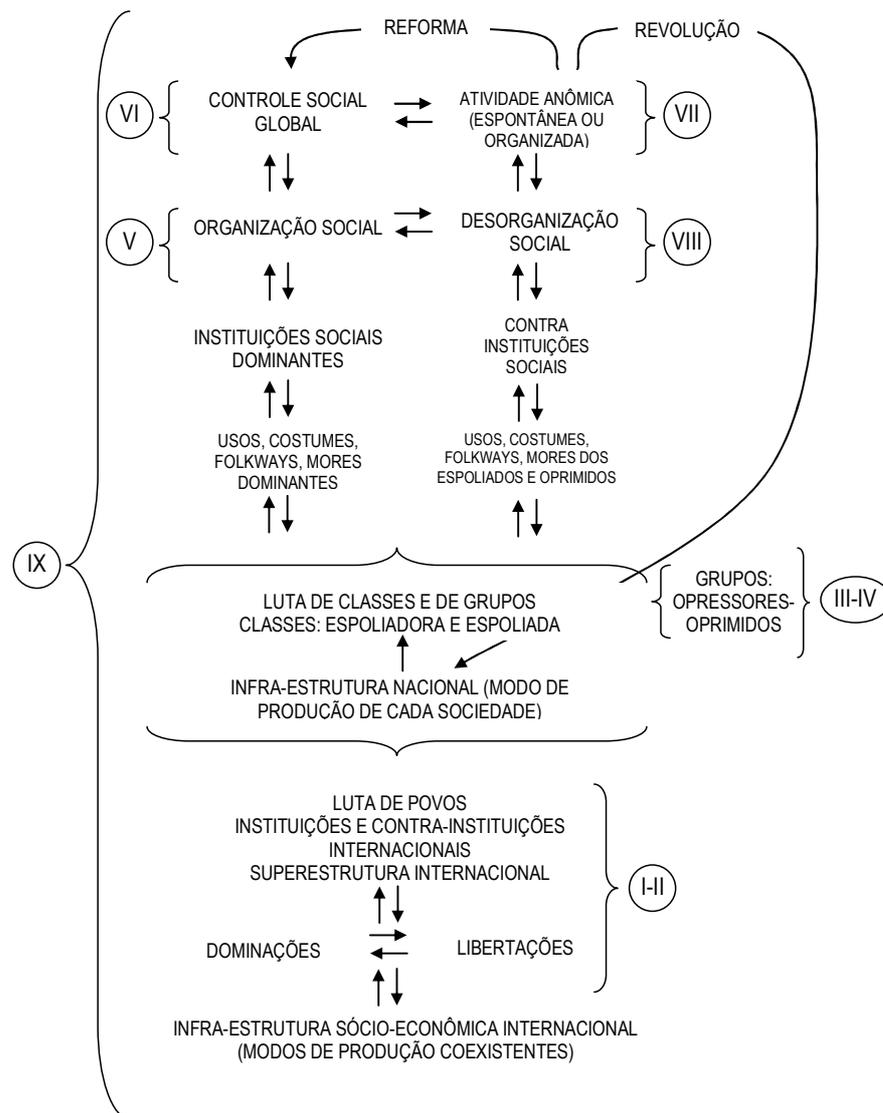


Figura 1 - Modelo Dialético de compreensão do Direito (Lyra Filho, 1985)

Perceba-se que, baseado na figura, Lyra Filho identifica diversos momentos nos quais “aparece o aspecto jurídico” como ponto de vista do social: desde uma “infra-estrutura sócio econômica internacional” até “atividades anômicas, espontâneas ou organizadas” que emergem no clímax de processos revolucionários.

“O ponto VI, na sua teia de normas em ação”, diz Lyra Filho, “é o único focalizado pelo positivismo, como se ali estivesse todo o Direito, quando, nada obstante as eventuais contradições, a espoliação e a opressão neste ponto descobrem a sede privilegiada de atuação”. “Localizar o Direito neste ponto VI, exclusivamente”, conclui ele, “equivale a transformar a sua positividade, a sua força de disciplinar a práxis jurídica, em positivismo (a concepção legalista de direito), que é outra coisa” (1985:105-6).

É claro que os escritos de Lyra Filho carecem de ser atualizados ou aperfeiçoados, mas isso era algo que ele próprio recomendava:

... em vez de ler Marx e Engels, vertendo-os em garrafinhas que não mostram a grandeza e marés do oceano, é preciso repensar Marx e Engels *com* a leitura dos textos, que são marcos dum itinerário inacabado, e não repositório de ciência feita, para criar o dogma e abonar qualquer “linha justa”, amanhã revista, com outras citações, na hora de bater nos peitos e fazer autocrítica. Marx e Engels foram constantes “revisonistas” de si mesmos. Prestamos homenagem maior, e até mais fiel, ao gênio marxiano retomando o itinerário, não porque sejamos mais inteligentes do que Marx, e sim porque estamos um século adiante (1985:111-12).

Aliás, é interessante anotar que com relação a essa investigação sociológica ele considerou o seu trabalho mais que provisório, chamou-o mesmo de “tosco”. Por isso mais adiante enriquecerei essa percepção do Direito com outros autores que, segundo avalio, aprofundam, complementam ou atualizam-na: Boaventura de Sousa Santos, Luís Alberto Warat e José Geraldo de Sousa Júnior.

De todo modo, depois de todo esse resgate, penso que é hora de sintetizar os pontos da filosofia jurídica de Lyra Filho que adoto como fundamento para elaborar uma resposta à interpelação pedagógica do “que significa estudar Direito hoje”.

O primeiro ponto é que, para Lyra Filho, como para mim, o Direito não está na norma, menos ainda na aparência das normas, mas sim no conflito. Isso não quer dizer que a “ciência” jurídica deixe de ser, como propunha Kelsen, uma ciência de “imputação”¹⁸, ou seja, uma ciência que tenha na prescrição de condutas um objetivo significativo. A diferença é que, enquanto atividade cognitiva, a “ciência” jurídica não pode reduzir o seu objeto de estudo ao sistema (auto-referencial) de normas, nem aos procedimentos institucionalizados que balizam a formação (mais ou menos beneficiária de um agir comunicativo) dessas mesmas normas. Deve, ao contrário, expandi-lo para os sistemas (sociais e plurais) de conflito.

O segundo ponto está ligado justamente a essa pluralidade. Estando a radicar nos sistemas sociais de conflito, o Direito não tem necessariamente uma base política nacional e nem o seu conhecimento pode criar essa redução. Hoje, mais do que no tempo de Lyra Filho, parece claro que o Direito emerge de lutas globais e locais que reclamam diferentes formas de mediação; e adotar uma teoria jurídica que tenha como reverso uma

¹⁸ Mais adiante registrarei a minha desconfiança à idéia de Direito como Ciência.

teoria do Estado é mais uma vez reduzir horizontes e desperdiçar o contributo de uma verdadeira dialética social.

O terceiro ponto está ligado, enfim, à relação que Lyra Filho estabelece entre Direito e Liberdade. Dentro da “dialética social” proposta, fica claro que essa relação vem à tona não porque Lyra Filho considere o Direito em si mesmo libertador, mas porque percebe que ele é evocado e reconstruído a partir das lutas sociais de opressão e liberação, identificadas e numeradas no seu esquema interpretativo de acordo com a investigação sociológica que fez à época¹⁹.

1.1.2 Ensino Jurídico, Subjetividade e Imaginação

A segunda consequência da interpelação pedagógica sobre o saber jurídico, e da compreensão de Direito como prática social à qual ela conduz, é a abertura para debater o que fazemos enquanto juristas. Ou seja, é a abertura para que concebamos o Ensino do Direito como um espaço de formação de subjetividades e de problematização da nossa própria identidade sócio-profissional.

A relação entre educação e subjetividade tem constituído hoje um dos temas mais instigantes da pedagogia. Se ambas já estiveram absolutamente entrelaçadas no momento em que o Estado Nacional mobilizou a Escola para a formação dos seus “cidadãos”, na noção reduzida de sujeito que o capitalismo industrial (e o próprio socialismo real) dos séculos XIX e XX reivindicou, hoje nos defrontamos com o risco de que esse ponto de contato se perca por completo²⁰. Ao passo em que a “modernidade tardia” implicou numa profunda fragmentação dos eixos identitários, não falta quem advogue que a Escola pouco pode contribuir para a formação dos “selves” senão enquanto mera fornecedora de insumos para as economias das trajetórias pessoais.

As reformas educacionais em curso no Ocidente têm sido reveladoras desta tensão que, por sinal, não se encontra resolvida e, não raramente, tem sido dominada por argumentos conservadores. Na Europa, por exemplo, o embate mais forte se dá entre os que pretendem atribuir à Escola o *locus* de formação da cidadania continental, como que desenraizando os educandos de sua tradição nacional para fortalecer um projeto político-

¹⁹ Além do plano conceitual, onde define o Direito como “legítima organização social da liberdade”, essa relação pode ser encontrada na célebre manifestação estética de Lyra Filho, novamente declamada por seu alterego poético de Noel Delamare (1982), para quem: “O teto, o pão, a liberdade / Não são favores, são direitos!”

²⁰ Sobre a relação entre “cidadania, subjetividade e emancipação” na modernidade tardia, cf. Santos (1994a).

jurídico de integração; e os que querem, pelo contrário, tornar a Escola um *lócus* de formação de não-cidadania, a fim de que estes estejam preparados para viver num mundo “sem fronteiras” (sobre essas tendências, cf. Stoer *et. alli.*; 2001). Nos Estados Unidos, um país em que a educação sempre teve tradição comunitária (a Escola sempre foi vista como a Escola do bairro), a edição do *No Child Left Behind Act* (que tem como um dos componentes a avaliação das escolas pela avaliação de desempenho dos alunos) associada a uma mudança nos padrões de financiamento público da educação (a concessão de *vouchers* pelo governo federal, que viabiliza a matrícula em escolas privadas para que os pais e alunos tenham o “direito de escolher o melhor”) tem criado as pré-condições necessárias a essa idéia de desterritorialização e tem sido enfrentada por aqueles que enxergam no aspecto comunitário das Escolas uma das maiores formas de realização do sonho americano (cf. Henig, 1995 e Tyack, 1993) ²¹.

No Brasil, coube à chamada “educação popular” (Gadotti, 1995) conduzir até agora esses debates sobre “quem formar”, “por que formar” e “para que formar”, durante décadas ausentes da agenda das políticas públicas de educação básica. Apenas em 2004 foi criada no Ministério da Educação uma unidade especializada em pensar a relação entre educação e cidadania, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC; e só mais recentemente o tema da “formação de professores”, que seria estruturante de uma pauta com esse colorido, passou a ser discutido com mais profundidade e obsessão. Em termos históricos, parecem ter colaborado para isso dois grandes fatores: a prioridade na ampliação da oferta (“toda criança na escola”, não importa em qual escola) e a paulatina absorção desta demanda pelo setor privado, no caso das crianças provenientes das classes mais abastadas. Em todo caso, não estamos imunes a essas questões: elas ressurgem precisamente no campo da Educação Superior, para o qual converge toda aquela diversidade de expectativas e interesses. Essa é uma das razões pelas quais a Reforma Universitária desencadeada pelo MEC enfrenta tantas resistências, notadamente quando soube focar em pontos tão nevrálgicos como: o fortalecimento da Universidade Pública, o impedimento da

²¹ Diga-se de passagem que esse foi o principal argumento do caso *Brown vs. Board of Education*, no qual a Suprema Corte julgou inconstitucional a existência de leis estaduais segregacionistas que impediam as crianças negras de freqüentarem as mesmas escolas das crianças brancas.

mercantilização do Ensino Superior, a democratização no acesso, a garantia de qualidade e a democratização da gestão²².

Neste cenário, as posições mais lúcidas parecem confluir com a de António Magalhães, um autor que busca tomar as “identidades móveis e manipuláveis, não só como uma condenação, mas também como um recurso que pode ser reflexivamente utilizado”. “É que a individualização”, prossegue o autor,

não é apenas o correlato da descontextualização das identidades individuais e coletivas, e pode não ser também a aproximação incontornável a um limite narcisista, egocentrado, solipsista, que algumas leituras mais pessimistas fazem supor. Recordemos Lipovetski: <<(l)ivremo-nos de ler o futuro apenas à luz dos quadros quantificados do presente – uma idade funcionando pela informação, pela sedução do novo, pela tolerância, pela mobilidade das opiniões, predispõe, se se souber explorar-lhe a inclinação certa, aos desafios do futuro>> (2001:326)

Portanto:

A radicalização da reflexividade se liga, por um lado, à necessidade dos próprios sujeitos de continuamente justificarem os seus atos e opções, por outro, à crítica da escola enquanto instrumento de reprodução social que penetra a própria textura social da escola, tornando-a uma das realidades mais <<sociológicas>> das nossas sociedades (2001:324).

O objetivo da educação, nessa leitura, não é instrumentalizar desejos ou percepções de vida tomadas em si mesmo (a Escola como lugar de *bricolage*), ou imperativos de soberania nacional ou continental, mas antes configurar um campo no qual esse *melting pot* possa ser reconstruído criticamente, num processo de descoberta de si, dos outros, do mundo e da relação entre todos estes. O que Magalhães, Stoer *et. alli.* (op. cit.), falando de dentro da realidade europeia, concebem como uma “educação intercultural”; e que entre nós Moacir Gadotti fundamentou em termos mais amplos como uma “educação dialética” (1986).

Um exemplo relevante de que a Escola pode produzir subjetividade sem deixar de ser democrática (numa palavra, a Escola pode ser um lugar de libertação), está mais uma vez em Paulo Freire. Como se sabe, a maior característica da pedagogia freireana está em reconhecer a essência do processo educativo não no momento em que o professor “deposita” conteúdos ou descrições de objetos no educando, mas sim no momento em que este se assume como um “sujeito cognoscente”. Porém esse é um processo difícil, entrecortado pelo “aqui” e

²² Para maiores informações sobre a SECAD/MEC, cf. <www.mec.gov.br/secad>, acesso em 16 Nov 2006. Sobre a Reforma Universitária e seus pontos de sustentação, cf. <www.mec.gov.br/reforma>, idem.

pelo “agora” dos educandos, que nem sempre estão predispostos a enfrentar a dor e a delícia de serem o que são. Conta então Paulo Freire que, em várias de suas experiências em círculos de cultura no Nordeste, após um significativo silêncio, ouviu um pedido de desculpas de um educando por falar tanto na sessão, quando “o senhor é que sabe, nós não”. “Muito bem”, disse Freire. “Eu sei. Vocês não sabem. Mas porque eu sei e vocês não sabem?” Quando a conversa chegou, afinal, no “Porque Deus quer”, deu-se o diálogo que assim é descrito pelo educador:

– E quem é Deus?

– É o Pai de todos nós.

– E quem é pai aqui nesta reunião?

Quase todos de mão para cima, disseram que o eram.

Olhando o grupo todo em silêncio, me fixei num deles e lhe pergunte: – Quantos filhos você tem?

– Você seria capaz de sacrificar dois deles, submetendo-os a sofrimentos para que o terceiro estudasse, com a vida boa no Recife? Vocer seria capaz de amar assim?

– Não!

– Se você, homem de carne e osso, não é capaz de fazer uma injustiça desta, como é possível entender que Deus o faça? Será mesmo que Deus é fazedor dessas coisas?

Um silêncio diferente, completamente diferente do anterior, um silêncio no qual algo começava a ser partejado. Em seguida:

– Não. Não é Deus o fazedor disso tudo. É o patrão! (Freire, 2002:49-50)²³

Esta pequena aventura pela filosofia da educação não foi tentada, porém, senão para deixar demarcado o papel crítico e autocrítico que as instituições de ensino precisam desempenhar na formação do jurista, quando este se vê recolocado no mundo como operador de um fenômeno contextual. Ensinar direito, assim, não pode ser formar advogados (as), juízes (as) ou promotores (as) – numa palavra, candidatos a “funções do judiciário”, mas atores qualificados a intervir (a fazer alguma diferença) na sociedade em que vivem, encontrando os lugares e tempos apropriados para realizar essa intervenção (técnica e ética), por menos “aparentes” que eles estejam²⁴.

²³ Neste ponto, acolho a pertinente sugestão de Mariana Veras para deixar no ar um questionamento sobre as práticas docentes em Direito: em que medida elas corroboram para instaurar no ensino jurídico um espaço de produção de subjetividades? Quando a relação professor-aluno é totalmente hierarquizada, quando não há espaço para o que Rancière chamou de “mestres ignorantes”, para professores interessados menos em afirmar o próprio saber “explicador” e mais em despertar nos estudantes a consciência de que estes podem aprender o que quiserem (Rancière, 2002; Santos, 2003), dificilmente esta dimensão da interpelação pedagógica poderá ser assimilada.

²⁴ Isso não equivale a menosprezar a dimensão tecnológica do saber jurídico, mas apenas subordiná-la a uma problematização para, de repente, até mesmo potenciá-la numa condição de mais autonomia profissional. Se inseríssemos num curso do direito, por exemplo, atividades teóricas e práticas que levassem o estudante a

Sintetizando, afinal, a interpelação pedagógica (o que significa estudar Direito hoje) nos obriga a elaborar criticamente um “imaginário” sobre o jurista, como parte integrante da construção das pautas e instrumentos com os quais vamos movimentar as relações de ensino-aprendizagem que subjazem à sua formação. A elaboração do programa pedagógico se torna, pois, um “processo de produção de conhecimento, interpretação, reflexão e desejo, que antecipa a realização de um projeto social, profético ou utópico” (Laplatine e Trindade, 2003: 08).

A educação é, nestes contextos, um apelo a futuro, uma projeção e, conseqüentemente, um processo antropológico e uma ação pedagógica com sentido prospectivo – um futuro desejado, projetado, negociado. Assim, a educação envolve projeção e ação, articulando uma dialética entre o social e o individual e substantivando-se numa transmissão e numa apropriação de natureza cultural (Magalhães, 2003: 393).

Na condição de um dos maiores protagonistas da construção de um novo perfil de ensino jurídico no Brasil, José Geraldo de Sousa Júnior tem chamado a atenção para a importância desse ingrediente de “imaginação” em todo o processo de elaboração e de inovação nas diretrizes didáticas e pedagógicas dos cursos de direito. A “imaginação”, avalia o ex-diretor da Faculdade de Direito da UnB, permite que se dê um passo além da diagnose dos elementos característicos do modelo central do ensino do direito no Brasil, indicando, “na medida em que dá forma à vontade de transformação, as possibilidades que ele compartilha de abrir-se a novas experiências – não vividas, mas possíveis, como projeto de futuro” (Sousa Júnior, 2000).

A recuperação da imaginação como categoria de entendimento do real, prossegue, aliás, José Geraldo, trouxe uma grande inovação para todo o conjunto das ciências sociais: permitiu “formular a compreensão do processo social-histórico como invenção e criação, por impulso de um imaginário radical que o funda”. O que significa dizer, acompanhando Mirtes Mirian Amorin, que a história deixa de ser pensada numa visão tradicional, “que quer tudo explicar através da Razão, baseada numa ontologia de determinidade”; e passa a ser pensada “como criação”, “e a sociedade como tensão entre o instituinte e o instituído”²⁵.

conhecer e refletir sobre as oportunidades de trabalho para bacharéis, talvez contribuíssemos mais para superar a “crise da advocacia” do que os preparando para o “exame da ordem”.

²⁵ “Labirintos da Autonomia. A utopia socialista e o imaginário em Castoriadis”, citado por Sousa Júnior, 1999.

1.1.3 Ensino Jurídico e Justiça Cognitiva²⁶

É fora de dúvida que esses questionamentos sugerem várias conexões. Perguntar “em que contexto se dá hoje a produção e a circulação do direito” pode significar um acionamento da Sociologia Jurídica e/ou da Economia Política, tanto quanto perguntar “o que ensinar a partir desse contexto” pode significar um acionamento da Ética.

Aqui está, então, a terceira consequência da interpelação pedagógica. Ela abre fissuras numa zona de conhecimento e de ensino que, em virtude de uma diferenciação funcional que acompanha toda a constituição da modernidade, teve seu monopólio atribuído a uma categoria profissional e especializada denominada de “juristas”, num processo que aliás está bem descrito por Max Weber (cf. Freund, 2003).

Antes de seguir em frente, talvez seja apropriado fazer um breve resumo das idéias até agora colocadas.

- a) Utilizar a pedagogia para interpelar o saber jurídico e os seus modos de produção é uma estratégia para expor o direito a um discurso estranho, no sentido de pouco convencional, visando a ampliar os nossos horizontes de compreensão da crise e de articulação de uma reforma no ensino jurídico;
- b) Esse estranhamento se deve tanto ao conteúdo do questionamento (formulado como “o que significa estudar direito hoje?”), quanto à sua natureza (pedagógica);
- c) Quanto ao conteúdo do questionamento, ele nos força a estabelecer dois pontos de partida bastante significativos: um conceito de direito como “dialética social do Direito” e um conceito de ensino do direito (senão que de educação, em geral) como *locus* para a formação problematizante de sujeitos;
- d) Quanto à natureza (pedagógica) do questionamento, ela permite suplantar o nível didático e curricular em que os debates na área até então vinham se dando, e abre um flanco para a crítica do saber jurídico a partir de outros lugares que não aqueles ocupados pelos próprios profissionais do direito (os “juristas de ofício” de que falava Warat).

O resultado disso tudo tende a ser um rico esforço para reconsiderar a produção e a circulação do direito enquanto prática social e para pensar no lugar que os seus

²⁶ A expressão “justiça cognitiva”, que se refere à ampliação da possibilidade de participação dos cidadãos e cidadãs na produção do conhecimento que sobre eles incidirá, é tirada de diversos Boaventura de Sousa Santos, dentre os quais destaco a bela coletânea intitulada “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado” (Santos, 2004a).

operadores podem ocupar dentro desse processo histórico em que ele acontece. Ou seja: tende a ser um rico esforço para redesenhar criticamente um “imaginário dos juristas”, como eixo para a elaboração de pautas pedagógicas mais consistentes e a definição de instrumentos didáticos de ensino-aprendizagem mais adequados:

A combinatória história, educação, imaginário constitui um triângulo estruturante, no quadro mais amplo da evolução histórica e da inovação educacional, pela sua dialética interna em contextos de desenvolvimento. A articulação entre estes três conceitos pode operar-se de forma conjunturalmente diversificada ou através da relevância de um ou outro destes conceitos, na genealogia e evolução de processos histórico-pedagógicos definidos. Deste modo, a definição do conceito de educação, pela centração no sujeito, enquanto processo de subjetivação e de humanidade, ou, analogamente, a sua centração num referente societário, contém implícita uma idéia de futuro, em contraponto a quadros tradicionais de enquadramento, ou de reprodução social, individual, grupal (Magalhães, 2003: 393)

Embora pareça inusitada esta tentativa de repensar o conteúdo e a abordagem do jurídico a partir de uma pergunta oriunda dos saberes da educação, há que se levar em conta que ela já estava latente entre nós desde os textos que fundam a discussão sobre a crise e a reforma do ensino do direito no país. Assim é que, na provocativa conferência “O Direito Que se Ensina Errado”, Lyra Filho estabelecia conexões semelhantes ao ressaltar que esse ensino:

“ [...] é errado em, pelo menos, dois sentidos: como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vício de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar.

No entanto, as duas coisas permanecem vinculadas, vez que não se pode ensinar bem o direito errado; e o direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os efeitos da pedagogia” (1980: 5).

Na mesma direção eram as considerações de José Eduardo Faria que, num estudo aplicado realizado durante a década de 1980 e desdobrado em proposta para a alteração do modelo adotado de formação adotado pela Faculdade de Direito da USP, deduzia que:

“reorganizar o curso jurídico, portanto, não é rearticular de maneira asséptica quer o conhecimento quer o estudo do direito positivo. É, isto sim, reorientá-lo em direção a novos objetivos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais (quais serão eles?) e em consonância com diferentes – e necessariamente conflitantes e contraditórias – aspirações de uma sociedade bastante estratificada (quais serão elas?). [...] Trata-se, em síntese, de conceber as escolas de direito não apenas como “loci” de

progresso cultural e científico, mas, também, como “loci” de transformação e liberação social” (1987: 14-15).

Nos limites deste trabalho, ela vai resultar em duas constatações: primeiro que, ensinar direito hoje, significa confrontar um cenário de crise da modernidade e de demandas por novas formas de sociabilidade, conseqüentemente de juridicidade. Depois que, para fazer frente a esse cenário, é preciso estabelecer uma nova e necessária forma de se compreender e ensinar o Direito: um “Direito Achado na Rua”.

1.2 Ensinar Direito significa confrontar a crise da modernidade, as demandas por novas formas de sociabilidade e o embate entre diferentes projetos civilizatórios.

Na recuperação de um conceito de direito fundado na “dialética social” de Lyra Filho, identifiquei três pontos relevantes que disse pretender utilizar para uma análise do “que significa ensinar direito”: o conflito como o fundamento do direito, a pluralidade de instâncias sociais com aspectos jurídicos (conflitivas) e a relação entre direito e liberdade (ou seja, entre os conflitos protagonizados naquelas instâncias sociais e os diferentes projetos de vida que lhes servem de contraparte). Todavia, deixei entrever que não os adotaria na forma integralmente proposta pelo esquema de Lyra Filho, mas os atualizaria ou complementaria a partir de outros autores.

Salientei que a “dialética social” de Lyra Filho tinha raízes sociológicas (pois desde Marx, não há verdadeira dialética que não o tenha em alguma medida) e é a partir de um sociólogo que começo esse esforço para enriquecer o panorama delineado por Lyra Filho. Trata-se de Boaventura de Sousa Santos.

É difícil negar a influência que Boaventura tem tido em todo o mundo, pelos estudos amplos e diversificados que desenvolve e pela presença solidária que marca nas lutas por um outro mundo possível. No âmbito desta dissertação, quero, porém, focar duas de suas contribuições para a recolocação do direito que intento realizar.

A primeira dessas contribuições está na sua abordagem do direito, com a qual penso que ele ajuda a enriquecer uma dialética social do direito. Preocupado menos em definir o que é direito e mais em compreender como ele funciona, Boaventura dissecou esse fenômeno social em seus mais elementares aspectos operacionais e o define: a) como um mosaico de retórica, violência e burocracia, em que a prevalência de um ou de outro elemento

varia conforme a vocação democrática da sociedade em que o direito opera (Santos, 1995 e 2004d) e b) como o “corpo de procedimentos regularizados e padrões normativos, considerados justificáveis num dado grupo social, que contribui para a criação e prevenção de litígios, e para a sua resolução através de um discurso argumentativo, articulado com a ameaça de força” (Santos, 2001)²⁷.

Essa dissecação que Boaventura faz do Direito permite perceber que existe uma infinidade de formas pelas quais o Direito pode se manifestar. Tudo depende da situação em que isso ocorre. A redução que as mais variadas Escolas de Direito (do positivismo ao realismo) fizeram do Direito para torná-lo equivalente a Leis e Tribunais está, pois, muito aquém do que o Direito significa sociologicamente. Assim, o Direito pode ser mais retórico e menos violento, mais burocrático e mais violento ou menos burocrático e mais violento, num ilimitado de possibilidades de articulação qualitativa e quantitativa, dentre as quais ele distingue a covariação, a combinação geopolítica e a interpenetração estrutural (cf. especialmente Santos, 2004d).²⁸

A segunda contribuição está no fato de Boaventura haver expandido e renovado, de maneira absolutamente significativa, o horizonte da investigação sociológica iniciada por Lyra Filho, tanto no plano empírico, quanto no plano teórico. No primeiro caso, a expansão, isso se deu pela identificação mais precisa de determinados “espaços estruturais” nos quais se dá a reprodução da vida social com os seus inevitáveis componentes jurídicos. No segundo caso, a atualização, o que se deu foi a introdução de questões verdadeiramente ausentes à época de Lyra Filho para a análise da sociedade, do direito e das relações sócio-

²⁷ É verdade que o grande trabalho de Boaventura sobre o Direito ainda está por vir, com o prometido segundo volume da série “Para um novo senso comum: a Ciência, o Direito e a Política na transição paradigmática”, cujo nome anunciado, aliás, é coincidentemente (ou não) “O Direito na Rua”. Mas é também bastante provável que ela deverá consistir num desenvolvimento dessas idéias que marcam a sua trajetória e que guardam uma grande coerência entre si.

²⁸ Ainda não é hora de falar em Direito Penal, mas apenas para demonstrar a riqueza desta análise, recordo um exemplo proferido pelo Professor Álvaro Pires num debate do qual participamos juntos (Pires, 2006; Sá e Silva *et. alli.*, 2006b). Um exemplo revelador de que, subvertendo as aspirações modernas do “garantismo”, o Direito Penal conjugou aquelas variáveis do pior modo possível, tornando-se muito burocrático e muito violento. Com a não-participação da vítima no processo e a impossibilidade de qualquer forma de transação, o que resta para um acusado do processo penal é provar a inocência (no sentido de que não cometeu o crime ou que o cometeu sob circunstâncias que autorizavam o cometimento) ou receber a pena (deixando de lado, é claro, alcançar a prescrição, que liberta o acusado na mesma medida em que deslegitima a justiça). Dizia Pires de uma criança europeia que, detida logo após cometer um ato infracional, foi interrogada pelo Juiz e respondeu à pergunta “o que foi que aconteceu?” da seguinte maneira: “eu me reservo ao direito de permanecer em silêncio”. Nada mais bonito e mais garantista, porém nada mais fadado ao fracasso. Por isso é preferível que venhamos a construir uma justiça de crianças e adolescentes que se afaste do modelo de justiça penal do que dele se aproxime, pela boa educação de nossos filhos e filhas.

jurídicas de opressão e libertação: a crise da modernidade, a emergência de demandas por novas formas de sociabilidade e o seu novo pano de fundo, a “globalização”²⁹.

Mas colocar essas idéias assim soltas, sem revolver as suas origens e sentidos, é adotar um comportamento que beira a irresponsabilidade. Por isso, como fiz em relação a Lyra Filho, dedicarei algumas páginas a explorar o trabalho do sociólogo português, partindo daquilo que tem sido mais recorrente nos seus discursos e produções: a crise da modernidade e a transição paradigmática.

Como já afirmei, o trabalho de Boaventura é bastante amplo, até porque se estrutura numa rede de investigadores que cultivam interesses próprios e vivem situações distintas. Por isso, alguns de seus elementos serão propositadamente negligenciados para privilegiar a tarefa que intento realizar, a recolocação do saber jurídico e de suas formas de produção como prática social.

A hipótese central de Boaventura, já bem conhecida pelo público acadêmico e não-acadêmico, é de que vivemos num momento em que a modernidade revela o seu colapso e por isso suscita uma transição para outro paradigma de organização da vida social que, à falta de melhor alternativa, ele tem designado de “pós-moderno”. Mas isso também precisa ser bem explicado, pois como dizia Antonio Cândido,

nada mais importante para chamar a atenção sobre uma verdade que exagerá-la. Mas também, nada mais perigoso, porque um dia vem a reação indispensável e a relega injustamente para a categoria do erro, até que se efetue a operação difícil de se chegar a um ponto de vista objetivo, sem desfigurá-la de um lado nem de outro (2000: 05).

A idéia de crise da modernidade parece em verdade um exagero, porque à primeira vista os seus esquemas sociais, políticos e cognitivos estão funcionando a pleno vapor. E de fato, Boaventura não fala em crise nesse sentido de plena realização. Ao contrário, a crise é da dificuldade em se compatibilizar a plena (às vezes até excessiva) realização de algumas das promessas modernas, com a insuficiente (às vezes até insignificante) realização de outras, uma crise da “gestão reconstrutiva dos excessos e défices da modernidade” (2001:51).

Para compreender como Boaventura é levado às suas conclusões sobre a existência e a natureza da crise é preciso, então, examinar o seu próprio conceito de

²⁹ A explicação para estas aspas encontra-se mais adiante, quando discuto com mais precisão este tal contexto e desmistifico, com Boaventura, a utilização desta designação.

modernidade. Para ele, a modernidade é um vasto, ambicioso e complexo projeto sócio-cultural, que em linhas gerais:

pretende um desenvolvimento harmonioso e recíproco do pilar da regulação e do pilar da emancipação, e pretende também que esse desenvolvimento se traduza indefectivelmente pela completa racionalização da vida coletiva e individual. Esta dupla vinculação – entre os dois pilares e entre eles e a *praxis* social – vai garantir a harmonização de valores sociais potencialmente incompatíveis, tais como justiça e autonomia, solidariedade e identidade, igualdade e liberdade (2001:50).

É bem provável, e isso está sugerido em Boaventura, que as razões para o fracasso do projeto estejam inscritas na sua própria formulação contraditória e na tendência que cada pilar apresenta, quer internamente, quer na relação com o outro pilar, de maximizar o seu próprio potencial. E isso verdadeiramente se confirma na longa duração da modernidade: enquanto no âmbito da regulação o princípio do Mercado sobrepôs-se aos princípios do Estado e da Comunidade; no âmbito da emancipação a racionalidade cognitivo-instrumental das ciências e da tecnologia sobrepôs-se à racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura e à racionalidade moral-prática do direito e da ética (Santos, 1989; 2001). Hipercientificizada e hipermercadorizada, a modernidade tardia tem a sua capacidade de elaborar soluções mais criativas para a tal “gestão reconstrutiva” severamente empobrecida. O resultado é o conhecido fraquejamento das propostas reformistas e/ou revolucionárias e a inusitada aliança entre neoliberalismo e democracia que hoje sustenta o discurso de que não há outra saída.

Mas acima de tudo, existe outro elemento que contribuiu para estiolar a modernidade enquanto um paradigma societal democrático e sedutor: a sua confluência histórica com o capitalismo de modo que, nas palavras do próprio Boaventura, “qual raio laser, [ela] reduz as suas realizações à medida em que as intensifica” (2001:140).

Não é conveniente, pelo menos por agora, fazer uma arqueologia dessa inter-relação e de demonstrar como ela foi provocando a prevalência da regulação sobre a emancipação na modernidade que dá o tom da crise. Também neste caso, os resultados do processo histórico comunicam em grau suficiente, e a seguinte passagem de Fernando Haddad dá bem a medida disso:

O processo chegou a tal ponto de tenebrosa sofisticação que envolveu o plano da cultura e do comportamento. A todo movimento social contestador de cunho particular corresponde o surgimento de uma nova indústria. Toda demanda social de transformação cultural ou comportamental é satisfeita, não com a revolução dos hábitos e costumes sociais, mas com a oferta

abundante de mercadorias e a reificação das consciências. O caso mais eloqüente dessa mecânica talvez seja o movimento de libertação sexual que, “vitorioso”, ao invés de gerar uma sociedade genuinamente erótica, deu ensejo a um duplo movimento de erotização do consumo de bens e de objetivação das relações sexuais, dessublimação repressiva que desemboca na indústria pornográfica. E o que aconteceu com a sexualidade é o paradigma para entender o que se passa com o lazer, a espiritualidade, a ecologia – a que correspondem a indústria do entretenimento, da salvação, do turismo. Sob o pretexto de satisfazer as necessidades humanas, a parafernália capitalista não faz mais do que zelar pela sua perpetuação, rebaixando os homens a meios de sua própria conservação.

E prossegue:

A saída desse turbilhão capitalista, portanto, não passa por qualquer tipo de reivindicação parcial pelos chamados movimentos alternativos de protesto, que na melhor das hipóteses “civilizam” o sistema sem superá-lo. Hoje, como antes, continua valendo a idéia de que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes”. Só que a essa história há que se acrescentar um novo capítulo (1998:16-7).

Em outras palavras, a crise da modernidade não é um dado da realidade, que esteja ao alcance de qualquer um constatar: é o resultado de uma crítica que não enxerga mais qualquer sustentabilidade nesse modo de vida desde que a emancipação foi encoberta pela regulação. Por isso mesmo ela também não é consensual, havendo, aliás, pelo menos três grandes interpretações do nosso tempo que não enxergam as coisas desse mesmo modo:

De acordo com a primeira, o capitalismo e o liberalismo triunfaram e esse triunfo constitui a maior realização possível da modernidade (o fim da história de Fukuyama; a democracia social centrista). De acordo com a segunda interpretação, a modernidade é, ainda hoje, um projeto inacabado, com capacidade intelectual e política para conceber e pôr em prática um futuro não capitalista (Habermas, eventualmente Jameson, o marxismo convencional do Ocidente, uma democracia social de esquerda). De acordo com a terceira interpretação, a modernidade soçobrou aos pés do capitalismo, cuja expansão e reprodução sócio-cultural ira, daqui para a frente, assumir uma forma pós-moderna (pós-modernismo conservador, Daniel Bell, Lyotard, Baudrillard, Vattimo, Lipovetsky) (2001:166-7).

Dentro desse quadro, Boaventura investe as suas energias justamente para elaborar uma antítese para a crise, acrescentar o novo capítulo de que falava Haddad. É aqui que aparece a idéia chave de transição paradigmática.

Sendo ou não possível, não é desejável definir “transição paradigmática” como se fosse um conceito. É na verdade um processo, que compreende a construção de formas alternativas de sociabilidade “no sentido mais lato, incluindo as dimensões econômica,

social, política e cultural”. Em todo caso, o que está em questão é a definição de novos cânones cognitivos, políticos e jurídicos articulados entre si para uma refundação do nosso modo de vida em escala global.

Do ponto de vista epistemológico, o olhar de Boaventura sobre a transição parece ter sido consolidado no artigo “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”, publicado na recente coletânea “Conhecimento Prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado” (Santos, 2004a).

Pelos motivos que já indiquei, o sociólogo português avalia que a razão que nos foi legada pela trajetória da modernidade deve ser assumida como uma razão “indolente”, insuficiente para pensar em alternativas de futuro (o que, aliás, inclui boa parte do marxismo). A prevalência da racionalidade cognitivo-instrumental em relação às demais formas de racionalidade fez com que o intelecto moderno se tornasse como o que a literatura chamaria de “metonímica” (por tomar “a parte” da cultura científica e filosófica do ocidente pelo “todo”, concebendo-as como formas últimas da organização dos saberes) e “proléptica” (por pretender deter o conhecimento do futuro no presente, anunciando-o como de progresso sem limites). Porque pressupõe, assim, um destino melhor e inexorável à humanidade, fundado no progresso infinito proporcionado pelo conhecimento científico e porque não abre possibilidade para o advento de formas diferentes de ser e de saber, “contraíndo o presente e expandindo o futuro”, a razão moderna não é capaz de suportar o desafio de pensar alternativas à ideologia de que a história teria chegado ao fim.

Entre os recursos teóricos que comporiam o mosaico de uma nova racionalidade – a racionalidade “cosmopolita”, são enumeradas a “sociologia das ausências”, a “sociologia das emergências” e a “tradução”. A sociologia das ausências busca identificar as experiências desperdiçadas por uma tal razão indolente (e são muitas) e discutir as condições nas quais elas podem se constituir como alternativas ao modelo hegemônico de sociabilidade, dando ensejo a uma “expansão do presente”. A sociologia das emergências, por sua vez, investiga em que medida essas alternativas podem ser inseridas num horizonte concreto e contemporâneo de possibilidades, operando uma “contração do futuro”.

Acompanhando a multiplicação de experiências disponíveis e possíveis operada por essas duas formas de sociologia, insere-se o trabalho de “tradução”. A tradução é um procedimento que parte da consciência de que “a tarefa diante de nós”, que recusamos a totalidade da razão moderna, “não é tanto a de identificar novas totalidades, ou de adotar

outros sentidos para a transformação social, como de propor novas formas de pensar essas totalidades e de conceber esses sentidos”. O trabalho de tradução, assegura enfim Boaventura,

visa esclarecer o que une e o que separar os diferentes movimentos e as diferentes práticas, de modo a determinar as possibilidades e os limites da articulação ou agregação entre eles. Dado que não há uma prática social ou um sujeito coletivo privilegiado em abstrato para conferir sentido e direção à história, o trabalho de tradução é decisivo para definir, em concreto, em cada momento e contexto histórico, quais as constelações de práticas com maior potencial contra-hegemônico (Santos, 2004a: 806).

De toda essa consideração, conclui-se que a epistemologia proposta quer acreditar em nossa capacidade de transformar efetivamente a realidade, a partir do resgate de experiências marginalizadas e da interação dialógica entre estas e nosso modo de ser – ou entre estas e cada uma delas –, como estratégia para identificar alternativas plurais e solidárias para o futuro nos mais variados espaços sociais³⁰: Por isso mesmo, diz Boaventura noutro lugar:

o conhecimento emancipatório pós-moderno a que tenho feito apelo visa descobrir, inventar e promover as alternativas progressistas que essa transformação pode exigir. É uma utopia intelectual que torna possível uma utopia política (2001:167).

Do ponto de vista sócio-político, essas pesquisas têm sido afetadas pela “globalização” e pela série de transformações a que ela tem dado ensejo, em nível mundial, no tocante aos contextos, objetivos, meios e subjetividades das lutas sociais e políticas.

A “globalização” corresponde a um novo momento no regime de acumulação do capital, o qual se orienta à consecução de um projeto de mercantilização da vida social e, em função disso, tem ocasionado uma distribuição profundamente desigual de custos e de oportunidades em todo o sistema mundial, “residindo aí a razão do aumento

³⁰ Parece bem evidente que, nessa formulação, Boaventura atribui ao protagonismo dos mais variados oprimidos a produção de alternativas credíveis de um mundo diferente. Por isso, não é inusitado o prestígio que ele tem tido na América Latina, cuja tradição filosófica e política tem na idéia de libertação um ponto fundamental. Fernando Haddad sugere que em concepções como essa existe um quê de psicanálise, pois os despossuídos são tomados como “sujeitos ativos que, na sua particularidade, estão dispostos a fazer conhecer e dar vazão a impulsos emancipatórios que, em grande parte, são comuns”. E dá um instigante exemplo de um sujeito coletivo no Brasil que se constituiu sob inspiração semelhante: o Partido dos Trabalhadores na década de 80. “Sem um programa definido, num país semi-analfabeto”, diz Haddad, “pela simples forma como se apresentava ao eleitorado, conheceu um crescimento vertiginoso. Não vinha com fórmulas prontas, mas observava o movimento social mais arrojado, organizava a sua pauta e eventualmente dava caráter geral a reivindicações particulares. Onde havia um sopro de vida social criativa, lá estava o PT, aprendendo a ouvir. Com método, extraía das experiências de que participava aquilo que tinha força transformadora” (1998). Sobre esta virtude da psicanálise para a reinvenção das sociabilidades e inclusive de seu componente jurídico, voltarei adiante no fechamento do capítulo.

exponencial das desigualdades sociais entre países ricos e países pobres e entre ricos e pobres no interior do mesmo país” (Santos, 2003:13)³¹. Mas embora esta forma de globalização venha sendo hegemônica ela não é a única e, de fato, tem sido crescentemente confrontada por outra,

uma globalização alternativa, contra-hegemônica, constituída pelo conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que, por intermédio de vínculos, redes e alianças globais/locais, lutam contra a globalização neoliberal mobilizados pelo desejo de um mundo melhor, mais justo e pacífico que julgam possível e a que sentem ter direito (Santos, 2002:72 e 2003:13-4).

A idéia, afinal, é de que é justamente a partir dessa globalização alternativa e de seu embate com a globalização neoliberal, que está a emergir um importante campo teórico e prático para a experimentação social, do qual podem ser auferidos novos sentidos para a vida em comunidade.

À medida, porém, em que avanço nessa tentativa de traçar os contornos gerais da obra de Boaventura (entrecortada por outras referências do socialismo democrático), é bem razoável que se venha a indagar: o que ela tem a ver com o Direito?

Felizmente é possível falar deste assunto sem fazer ilações, eis que o Direito é um tema presente ao longo de toda a formação de Boaventura e que também aparece nos seus estudos mais avançados. Para ele, a constituição, o desenvolvimento e a crise do paradigma da modernidade têm no jurídico um dado fundamental. O Direito teria sido um componente estratégico no processo (perverso) de solução das contradições do projeto moderno, ou seja, no processo pelo qual a regulação sobrepôs-se à emancipação.

³¹ Essa prevalência estrutural de processos de exclusão sobre processos de inclusão subsidia, aliás, um dos conceitos mais fortes do pensamento sócio-político de Boaventura: o fascismo societal. “O fascismo societal”, diz o sociólogo português, “é um conjunto de processos sociais através dos quais amplos setores de populações são mantidos, de maneira irreversível, no exterior de qualquer tipo de contrato social. Eles são rejeitados, excluídos e lançados numa espécie de estado de natureza, seja porque nunca foram parte de qualquer contrato social – e provavelmente nunca o serão – (refiro-me às classes pré-contratuais que se encontram por todo o mundo); ou porque foram excluídos ou expulsos de qualquer contrato social de que tenham sido parte (refiro-me às “subclasses” pós-contratuais, aos milhões de trabalhadores do pós-fordismo, aos camponeses depois do colapso dos projetos de reforma agrária ou de outros projetos de desenvolvimento, aos povos indígenas, etc.)”. Diferente do fascismo político, diga-se mais, o fascismo societal “é pluralista, coexiste facilmente com o Estado democrático, e existe tanto ao nível nacional, como ao nível local e global” (Santos, 2004b). Como deve ser intuitivo a qualquer leitor ou leitora, voltarei a este assunto quando estiver para discutir o sistema penal, cuja configuração sociológica atual (retributivista, seletiva e segregacionista) é uma expressão lapidar do fascismo societal *in action*, tanto por uma via de pré-contratualização, quanto por uma pós-contratualização.

Na busca por uma síntese de como isso teria acontecido, destaco dois aspectos. O primeiro é a redução do direito a um direito estatal científico³². Concebida como um sistema de normas fundadas numa autoridade política objetivamente considerada (Kelsen, 1998), a Teoria Moderna do Direito tornou-se uma Teoria Moderna do Estado e ambas até hoje têm sido mobilizadas para apaziguar as tensões sociais e perfazer objetivos regulatórios. Por isso não é à toa a afirmação de Boaventura de que:

O Estado mínimo do constitucionalismo liberal não só contém, em si, as sementes do Estado-Providência benevolente do capitalismo civilizado, mas também as do Estado fascista e do Estado estalinista. Nenhuma dessas formas de Estado pôde desprezar a positividade do direito como instrumento potencialmente inesgotável de dominação, por mais subvertida e caricaturada que fosse essa positividade nas duas últimas formas de Estado. Em suma, o cientificismo e o estatismo moldaram o direito de forma a convertê-lo numa utopia automática de regulação social, uma utopia isomórfica da utopia automática da tecnologia que a ciência moderna criara (2001:143).

O segundo aspecto é, mais uma vez, a confluência entre modernidade e capitalismo. Assim como a cientificização e a estatização, ela promove uma imensa redução do Direito na medida em que declinam o fordismo e o Estado-Providência, ou seja, na medida em que o capitalismo entra num período “desregulado”. Aliás, para Boaventura, é isso o que está por detrás do que o pós-intervencionismo e o processualismo identificam como crises do direito regulatório: o declínio dos referentes políticos e institucionais que sustentaram o seu processo de formação³³.

É um fato que o padrão dominante da proteção social – uma organização burocratizada, baseada numa crescente dependência e clientelização dos cidadãos beneficiários, e orientada para a monetarização das relações sociais e para práticas consumistas – é fruto de uma constelação institucional em que o sistema jurídico teve um papel nuclear. Mas também é verdade que, nas condições do Estado capitalista moderno, mesmo que se tivesse adotado um padrão diferente – participativo, valorizador da autoconfiança, solidário e

³² É nesse sentido que, junto de Boaventura, também critico a idéia de que o Direito é uma ciência, ao menos de acordo com o conceito moderno de ciência. A transformação do Direito num Direito científico aconteceu para maximizar o seu potencial regulatório e foi paralela à sua redução a um Direito estatal. Por isso, não resta dúvida de que ela empobreceu o conhecimento do Direito e não o tornou mais rigoroso. Ao contrário, como vimos com Lyra Filho, até alimentou impulsos não-científicos (jusnaturalistas) por parte dos juristas, sempre que precisavam explicar algum problema jurídico (e social) que escapava ao seu limitado cânone disciplinar, que Boaventura aliás classifica como ideológico (uma ideologia disciplinar, cf. Santos, 2001). Nesse cenário, vejo apenas uma alternativa de futuro para o direito: adotar um modelo inter-disciplinar, de ciência, como preparação para um modelo transdisciplinar, de prudência.

³³ Nesse sentido é sempre esclarecedor o olhar que Francisco de Oliveira desenvolve sobre o Estado de Bem-Estar Social, dizendo que foi um momento no qual o proletariado aproveitou o direito do contrato para propor o direito além do contrato.

orientado para a produção mutualista e socialmente útil de bens e serviços, – o sistema jurídico teria desempenhado um papel igualmente decisivo, por mais diferentes que tivessem sido as formas jurídicas de organização e funcionamento utilizadas. A pergunta que se impõe é, obviamente, sobre a viabilidade política e econômica desse padrão de proteção social no sistema capitalista. Se – numa ousadíssima hipótese – a resposta fosse afirmativa, o direito estatal moderno revelaria toda a sua plasticidade regulatória (que é o reverso da sua falta de autonomia relativamente ao Estado) e adaptar-se-ia ao projeto alternativo de *Vergesellschaftung* (societalização) (2001:163).

Com base nesse inventário de idéias, é possível recolocarmos a crise do direito como a crise de uma “utopia de engenharia social pelo direito nos estados capitalistas” (2001:150), que conflui com a subordinação da emancipação à regulação. Por isso é que Boaventura está correto quando sugere que sair desta crise “é a obra mais progressista do nosso tempo”, demandando um repensar tão radical da realidade que pode ser designado até mesmo como um “des-pensar”. Mais do que apelar para uma diferenciação entre os sistemas jurídico e político ou de sintetizá-los num modelo comunicativo formal, trata-se de conceber uma nova inter-relação entre Direito e Política para além do Estado e do Capitalismo.

É aqui que se encontram as suas elaborações mais diretas sobre Direito e Sociedade. Se o Direito tem que ser des-pensado para além do Estado e do capitalismo, portanto numa articulação com formas alternativas de sociabilidade política e econômica, ele se desloca para todos os lugares e para lugar nenhum. Diante disso, é preciso dispor de um “mapa de estrutura-ação das sociedades” que nos ajude a localizá-lo, e que ele assim constrói (Figura 2):

DIMENSÕES/ ESPAÇOS ESTRUTURAIS	UNIDADE DE PRÁTICA SOCIAL	INSTITUIÇÕES	DINÂMICA DE DESENVOLVIMENTO	FORMA DE PODER	FORMA DE DIREITO	FORMA EPISTEMOLÓGICA
ESPAÇO DOMÉSTICO	Diferença sexual e geracional	Casamento, família e parentesco	Maximização da afetividade	Patriarcado	Direito doméstico	Familismo, cultura familiar
ESPAÇO DA PRODUÇÃO	Classe e natureza enquanto “natureza capitalista”	Fábrica e empresa	Maximização do lucro e maximização da degradação da natureza	Exploração e “natureza capitalista”	Direito da produção	Produtivismo, tecnologismo, formação profissional e cultura empresarial
ESPAÇO DE MERCADO	Cliente-consumidor	Mercado	Maximização da utilidade e maximização da mercadorização das necessidades	Fetichismo das mercadorias	Direito da troca	Consumismo e cultura de massas
ESPAÇO DA COMUNIDADE	Etnicidade, raça, nação, povo e religião	Comunidade, vizinhança, região, organizações populares de base, Igrejas	Maximização de identidade	Diferenciação desigual	Direito da comunidade	Conhecimento local, cultura da comunidade e tradição
ESPAÇO DA CIDADANIA	Cidadania	Estado	Maximização da lealdade	Dominação	Direito territorial (estatal)	Nacionalismo
ESPAÇO MUNDIAL	Estado-Nação	Sistema interestatal, organismos e associações internacionais, tratados internacionais	Maximização da eficácia	Troca desigual	Direito sistêmico	Ciência, progresso universalístico, cultura global

Figura 2 - Mapa estrutura-ação das sociedades capitalistas (Santos, 2001:273)

Como quero avançar para uma percepção atualizada do direito como prática social na forma de uma “dialética social do direito”, deixo de lado maiores descrições desse mapa, apenas destacando como nele também se verifica a redução que o positivismo faz do direito ao “direito científico estatal”, típico do espaço da cidadania. De fato, o que esta investigação sociológica traz à tona é uma pluralidade de espaços e tempos relevantes de produção de juridicidades³⁴. A juridicidade do espaço da cidadania tem sido privilegiada e é tendencialmente menos despótica, mas não é a única e opera sempre de maneira articulada com as demais, em forma de constelações jurídicas³⁵.

Contudo, é preciso ir além. Admitir que existe uma pluralidade não só de ordens jurídicas, mas de espaços estruturais em que essas ordens acontecem é um primeiro

³⁴ Dois estudos aplicados para dimensionar a ocorrência material dessa pluralidade foram realizados por Santos e estão relatados em pelo menos quatro trabalhos (1980; 1988; 1995 e 2004), cuja consulta vale a pena.

³⁵ Apenas para exemplificar como isso acontece, transcrevo as observações de Boaventura sobre o crime: “As constelações jurídicas à volta do crime variam imenso. Na medida em que as formas de direito cósmicas forem mais despóticas do que o direito territorial do Estado, os seus limiares de detecção e de regulação são mais elevados do que os do direito estatal, podendo assim considerar legal e até obrigatória uma determinada linha de ação que o direito estatal considere criminosa. Por exemplo, os maus tratos infligidos à mulher e o abuso de menores são freqüentemente considerados legais pelo direito doméstico, apesar de serem considerados crime pelo direito criminal do Estado” (2001: 302). É por essa pluralidade de direitos e pelo grau de despotismo que cada um deles apresenta que, por exemplo, muitas vezes programas de penas ditas alternativas se revelam absolutamente indignos, pois expõem os condenados a situações perante um direito comunitário agressivo sem as devidas mediações por parte do Estado. A este tema voltarei a referir mais adiante.

passo, que precisa ser complementado com a análise das lutas que se desenvolvem em cada um desses espaços e para além deles na perspectiva de re-instituir a tensão entre regulação e emancipação ou, como diz Boaventura, entre relações pautadas pela distribuição desigual de poder e relações pautadas pelo exercício de autoridade partilhada.

No contexto das globalizações conflitantes, essa proposta leva a horizontes que são tão amplos quanto instigantes: trata-se de mergulhar nas relações conflituosas que aparece nas disputas por formas de sociabilidade (e, por isso mesmo, pela oportunidade de realizar diferentes projetos de vida), reconhecendo as categorias e os sujeitos de direito que delas decorrem. Nos estudos aplicados que têm desenvolvido, tomando como base estas noções, Boaventura e sua equipe de investigadores vêm analisando questões como: corporações e direito do trabalho em face dos movimentos anti-sweatshop (o caso Nike); a juridicidade construída com as lutas do MST pela reforma agrária no Brasil; os direitos dos U'wa (povo indígena colombiano) contra os “projetos de desenvolvimento” impostos sobre a região; os direitos de propriedade intelectual em face da biodiversidade e dos conhecimentos tradicionais na Índia (o famoso caso Monsanto) ou nas lutas pela saúde (a quebra de patentes dos medicamentos anti-HIV); os direitos à dignidade dos imigrantes nos países centrais (EUA e Europa); um novo direito administrativo e financeiro com o orçamento participativo de Porto Alegre, etc (cf. Santos e Rodriguez-Garavito, 2006a; Santos, 1998 e 2003d).

A este ponto, já me seria possível finalizar a seção e fixar uma compreensão mais bem acabada sobre o “que significa estudar Direito hoje”. Mas há ainda um ponto sobre o qual quero me debruçar. Há pouco registrei que, no embate entre as globalizações neoliberal e contra-hegemônica, o que está em causa são bem mais que modos de produção: são projetos de vida. Por isso, quero destacar que esta re-descoberta do Direito como prática social, que invade o cotidiano das lutas paradigmáticas e sub-paradigmáticas, em escala global-local, nas quais formas despóticas de direito confrontam-se com formas democráticas de direito, também passa um pouco pelo plano dos desejos: é uma questão psicanalítica³⁶.

³⁶ De certa forma, essa dimensão de subjetivação sempre apareceu como intuição no trabalho das Assessorias Jurídicas Universitárias: o “direito” a ser buscado por meio da AJU não é o direito previsto nos códigos ou na cabeça dos operadores, mas é um direito que deve estar articulado aos projetos de vida que a comunidade, organizada ou desarticulada, se sente capaz de elaborar num processo que também é de auto-conhecimento. Para outras abordagens correspondentes das AJUs, cf. Sousa Júnior (1998) e o sítio do Programa RECONHECER, da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação, destinado a apoiar iniciativas ligadas à realização de Direitos Humanos nas Faculdades de Direito (www.mec.gov.br/reconhecer, acesso de 20 Set 2006).

A rigor, a aproximação entre Direito e psicanálise não deixava de ser possível nos marcos epistêmicos do próprio Boaventura³⁷, que já criticou o afastamento da ciência e da emoção (1989: 117), assim como previu que:

Não virá longe o dia em que a física das partículas nos fale do jogo entre as partículas, ou a biologia nos fale do teatro molecular ou a astrofísica do texto celestial, ou ainda a química da biografia das reações químicas (2003:72-3).

De todo modo, o fato é que concretamente essa aproximação nunca aconteceu. Na América Latina, tem sido mérito de Luís Alberto Warat levantar essa bandeira e oxigenar o pensamento jurídico até mesmo no âmbito da crítica, com o seu provocativo conceito de “surrealismo jurídico”.

Embora muitas vezes incompreendida inclusive por antigos leitores seus, a virada de Warat para a psicanálise tem plena conexão com a Semiologia Política que o tornou tão influente no país e em toda a região continental ao longo da década de 80. Aliás, diz ele próprio, faz parte da consciência dos limites daquela abordagem que, estando aquém de uma Semiologia Política, na verdade se constituiu como uma Semiologia do Poder:

Não ajudou o indivíduo e a coletividade a criar as significações de sua liberdade. Um projeto de semiologia política, para a autonomia individual e coletiva, precisa ser simultaneamente uma “semiologia crítica do poder” e uma “semiologia do desejo”. Com isto quero dizer: uma semiologia que escape do poder e do saber para estabelecer as significações do horizonte da liberação (1995:115).

Nasce assim esta nova forma de Semiologia, que tem por objeto:

...a subjetivação. Ela não é de modo algum uma formação do saber ou uma função do poder. A subjetivação se distingue do saber e do poder, é um processo que se desenvolve fora destes dois registros do pólo de captura. É o processo de construção do estilo de vida para a autonomia (1995:117).

Estabelecendo:

Um processo, próximo da psicanálise, que ajude a liberar representações, sentimentos, afetos recalçados na instituição imaginária da sociedade. A significação, captada (sem capturas) em sua espontaneidade rebelde, como força de singularização. A significação como potência produtora do devir da sociedade (1995:118).

³⁷ No plano da sugestão, também já pretendi buscar essa referência em Lyra, parodiando a já mencionada reivindicação do seu alterego poético Noel Delamare para considerar que: “o teto, o pão, a liberdade / não são favores, são *desejos!*”

É bem verdade que essa virada não está ligada apenas à revisão auto-crítica dos limites analíticos do seu trabalho, mas também às mudanças conjunturais e estruturais da sociedade proporcionadas pela globalização neoliberal.

Nos anos 90 a alienação começa a passar pelas trivialidades. Se aliena banalizando os sonhos, os sentimentos e os valores. Neste sentido se poderia dizer que a crise que afeta, atualmente, o ensino do Direito, é uma crise de trivialidades (2002:220).

Num tal contexto, a aproximação entre Direito e psicanálise buscada por Warat transcende uma dimensão epistemológica. Ela não apenas serve para ampliar os padrões de compreensão do jurídico, serve também para reconstituir o Direito e a identidade de seus operadores como elementos significativos no enfrentamento de uma crise civilizatória que:

passa pelo esforço de superação das trivialidades, pelo aprofundamento dos afetos. Nisto reside o amor como força política. Apoiando-me nesta dimensão política do amor, é que venho trabalhando, atualmente, a questão da crise do ensino do Direito, porque penso que a partir da compreensão do amor podem ver-se o fator desencadeante para a reconstituição do espaço político da sociedade, a recomposição ética dos vínculos sociais, os caminhos da consolidação da democracia e uma integração regional baseada nos afetos: a formação de uma cidadania regional e de uma prática dos direitos humanos, condizente com as novas formas de sensibilidade que podem nos ajudar a crescer ou a destruir-nos (2002:221).

Trazendo, pois, esta inevitável referência para a compreensão crítica do Direito como prática social, posso agora resumir o que vejo como respostas ao “que significa estudar Direito hoje”, que decorre de minha interpelação pedagógica acerca do seu conhecimento e ensino.

Nos quadros analíticos de uma “dialética social do Direito”, tirada das obras de Lyra Filho e de Boaventura, verifiquei que o Direito é um fenômeno plural não apenas porque acontece em vários domínios da vida social, mas também porque acontece (ou pode acontecer) de variadas maneiras, conforme se articulem os seus elementos sociologicamente constitutivos (retórica, violência e burocracia).

Verifiquei ainda que, no tempo em que vivemos, tal pluralidade se (des)organiza segundo um intrincado cenário de lutas por diferentes projetos de vida em escalas que são ao mesmo tempo locais e globais. Portanto, a redução que o positivismo fez do Direito a um direito positivo do Estado tornou-se de todo insubsistente, sendo preciso que

forjemos um outro senso comum jurídico para guiar a formação de operadores mais conscientes e conseqüentes em face do mundo em que vivem.

Com base no que pude refletir, quero propor que um tal senso comum deva ser, pois, calcado: a) na compreensão crítica da sociedade e dos conflitos que ela engendra; b) na sensibilidade, para perceber as formas de juridicidade (de intervenções e mediações combinadas de retórica, burocracia e violência) reclamadas por esses conflitos; c) na criatividade para elaborar os referenciais de ordem conceitual e institucional necessários à construção técnica e ética de tais soluções jurídicas e d) num espírito democrático e solidário, para garantir que tais soluções contribuam para uma recomposição ecológica dos vínculos sociais, a formação de uma cidadania global e a realização dos Direitos Humanos.

Ao longo destas duas primeiras seções, tentei elaborar as bases para sustentar essa nova forma de conhecer e ensinar o Direito. Na seção que ainda resta para este Capítulo, tentarei finalizar os contornos dessa proposta e fixar a hipótese fundamental da dissertação.

1.3 Ensinar Direito significa estabelecer condições para o conhecimento teórico e prático de um “Direito Achado na Rua”.

Utilizo aqui a expressão “O Direito Achado na Rua” no sentido teórico e prático que lhe é conferido pelo protagonismo da Nova Escola Jurídica Brasileira, iniciada sob o impulso criativo de Roberto Lyra Filho e consolidada sob a liderança de José Geraldo de Sousa Júnior.

Apesar de conhecido e prestigiado no Brasil e no exterior, o “Direito Achado na Rua” guarda uma história que ainda não foi devidamente contada e sobre a qual existem relativamente poucas e esparsas referências. Não é o propósito deste trabalho fazer um balanço ou uma sistematização completa desse movimento³⁸, nem talvez fosse desejável

³⁸ Em tempos de uma “universidade administrada” (Chauí, 2001) prefiro utilizar a designação de movimento que de projeto para me referir ao “Direito Achado na Rua”. Projetos estão, cada vez mais, associados a “cronogramas de execução”, “começo, meio e fim”, “produtos”, “monitoramento e avaliação”. Não recuso esta forma de racionalidade, pois depois de me debater contra ela concluí que tem mais virtudes que defeitos, ajuda a organizar as coisas e a torná-las mais transparentes, desde que a forma não seja colocada em sobre-posição dos objetivos. Por isso concebo o “Direito Achado na Rua” como um *movimento*, que *ajuda a engendrar vários projetos*. Não sei se tendo ou não em mente essa distinção, o prestigiado Canotilho (1998) seguiu pelo mesmo caminho quando, ao reclamar a necessidade de recuperar o “impulso dialógico e crítico que hoje é fornecido pelas teorias políticas da justiça e pelas teorias críticas da sociedade” para “incluir no Direito Constitucional outros modos de compreender as regras jurídicas” sob pena de que ele se torne “definitivamente prisioneiro de sua aridez formal e de seu conformismo político”, disparou: “estamos a referir sobretudo às propostas de entendimento do direito

que isso se realizasse apenas a duas mãos. O que arrisco a desenvolver, isso sim, é uma sistematização parcial da sua experiência para dar conta dos seus aspectos pedagógicos e explicitar o porquê de adotá-la como exemplo para o ensino jurídico nos dias de hoje.

É “sistematização de experiência” porque, acompanhando as advertências do educador peruano-costariquenho Oscar Jara Holliday (2006:28), não trata somente de descrever uma seqüência de eventos, mas acima de tudo de prospectar os sentidos que emergem de uma dada prática social³⁹. E é “parcial” porque enfoca o “Direito Achado na Rua” como prática pedagógica, o que ele talvez não seja exclusivamente⁴⁰.

Os marcos teóricos do movimento, já registrei, remontam à obra de Lyra Filho, à sua igualmente comentada “dialética social do Direito”, que José Geraldo de Sousa Júnior qualifica como um “pensamento alternativo, heterodoxo e não-conformista, voltado para a formulação de uma concepção jurídica de transformação social”. Nesse sentido, prossegue José Geraldo recorrendo ao pensamento de Lyra Filho:

o Direito não é, ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não-lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos e sua filtragem nas normas costumeiras e legais pode tanto gerar produtos autênticos (isto é, atendendo ao ponto atual mais avançado de conscientização dos melhores padrões de liberdade em convivência), quanto produtos falsificados (isto é, a negação do direito do próprio veículo de sua efetivação, que assim se torna um organismo canceroso, como as leis que ainda por aí representam a chancela da iniquidade, a pretexto de consagração do Direito) (Sousa Júnior, s.d.).

O jogo de palavras, em si, que dá nome ao movimento, era também uma criação de Lyra Filho, que pretendia utilizá-lo como o título do seu compêndio nunca publicado de Introdução ao Estudo do Direito, inspirado pelo epigrama hegeliano n.º 03 de Marx:

Kant e Fichte buscavam o país distante, / pelo gosto de andar lá no mundo da lua / mas eu tento só ver, sem viés deformante / o que pude encontrar bem no meio da rua (idem).

como *prática social* e os compromissos com formas alternativas do direito oficial como a do chamado *direito achado na rua*, um importante movimento teórico-prático centrado no Brasil”.

³⁹ Nesse sentido, diz ele mais adiante (2006:73), a reflexão de fundo de toda sistematização deve ser: “por que aconteceu o que aconteceu?”

⁴⁰ O breve relato dos termos desse movimento, que pretendo realizar a seguir, deixará visíveis diversas outras abordagens possíveis, dentre as quais destaco: capacitação dos movimentos sociais para a reivindicação da cidadania, atualização das referências para a atividade judiciária com o reexame de temas clássicos do direito (v.g., a propriedade rural e as relações de trabalho) sob enfoques interdisciplinares e pouco correntes, etc.

Ao que apenas faz acrescentar a indefectível explicação de José Geraldo:

A rua aí, evidentemente, é o espaço público e, desnecessário explicar, o lugar simbólico do acontecimento, do protesto, do gesto paradigmático que, como divisa Marshal Bemman, “transforma a multidão de solitários urbanos em povo e reivindica a rua da cidade para a vida humana” (Tudo que é sólido desmancha no ar, Companhia das Letras, 1987). Entre nós, antes, nesta percepção de reivindicar a rua para a vida humana, para a dignidade e para os direitos, Castro Alves havia indicado: “A praça! A praça é do povo/ Como o céu do condor/ É o antro a liberdade/ Cria águias em seu calor,/ Senhor.... pois quereis a praça?/ Desgraçada a população/ Só tem a rua de seu.../” (ibidem).

Embora Lyra Filho fosse o ícone desse modo de des-pensar o Direito, o fato é que ele sempre procurou estruturá-lo numa perspectiva coletiva, ao que correspondeu a criação da chamada Nova Escola Jurídica Brasileira, também propagada sob a envolvente sigla NAIR. Como antes já anotei, essa iniciativa não traduzia uma postura dogmática, eis que o próprio Lyra Filho gostava de dizer:

Reconhecemos, tão-só, que, na pesquisa e reflexão, há menos probabilidade de erro quando empreendidas em trabalho de companheiros associados, formando um vivo entreposto de trocas intelectuais. Escola, para nós, quer dizer fraternidade, entrosamento e comunhão de esforços, que se encorajam reciprocamente e se reajustam à crítica dos consórcios (1982:13).

Apesar do falecimento precoce de Lyra Filho, os ventos da redemocratização política no país conferiram a esse poderoso arsenal analítico rápida vazão. Não apenas ocorreu uma explosão de centros de estudos sobre o seu pensamento por iniciativas estudantis, como a própria Faculdade de Direito da UnB passou a sediar uma intervenção relevante no contexto do processo constituinte, sob flagrante inspiração lyriana.

A dialetização social do direito no processo constituinte é uma perspectiva que já se encontrava em alguma medida antecipada pelo próprio trabalho de José Geraldo, o qual tematizou a categoria de “anomia” para refletir sobre as incompatibilidades entre o direito o autoritarismo, especialmente quando as bases sociais começam a se mobilizar:

O grau das relações sociais que o modo de produção condiciona, hoje, no nível da formação econômico-social brasileira demonstra que o movimento das classes produtivas representa a força social hegemônica da Nação. Portanto, a direção desse movimento, quando dimensiona as propostas específicas e imediatas colocadas desde as reivindicações das organizações populares de base, transforma-se em definição estratégica geral, no sentido de que os objetivos nacionais somente podem ser alcançados, uma vez colocados em primeiro plano, os interesses das mais amplas e diversificadas classes e forças sociais da Nação (1984: 148).

Por essa razão, dizia ele em outro lugar:

Trata-se, assim, de participar do projeto de organização e de expressão das classes populares para a reivindicação e defesa de seus interesses gerais e específicos, os quais, encontram em situações conjunturais objetivas, as próprias vias de manifestação. (...) Há, em última análise, como forma de situar os temas que até agora se estava a discutir, a necessidade, também, de acatar as indicações propostas como tarefas envolvidas na especificação da “teoria dialética do direito”, no sentido de incorporá-las num projeto de poder popular, a nível das duas sugestões de curso imediato: a) o aproveitamento das condições dos sistemas normativos estabelecidos, para obrigar o reconhecimento, através da sua própria legalidade, de alguns interesses das classes populares; e b) a criação de novos instrumentos *jurídicos* de intervenção, dentro da pluralidade de ordenamentos (1984: 138).

Para concluir:

(...) a discussão, hoje, em torno de temas como a oportunidade efetiva da proposta de convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, passa, obrigatoriamente, pelo questionamento preliminar, ao nível das condições históricas objetivas e do atual estágio da formação econômico-social brasileira (o que pressupõe uma correta análise da conjuntura e uma avaliação do equilíbrio de forças nacional e internacional) da existência ou não de um itinerário não demarcado pela hipótese de uma Constituinte. Em qualquer caso, a organização de massas como pressuposto de sua capacidade de ser agente determinante ativo e soberano na condução de seu próprio destino pede um projeto para a concretização de uma efetiva articulação de poder que venha a se expressar no auto-exercício do poder popular (*idem*).

Foi como parte desse projeto, talvez, que a Faculdade de Direito promoveu, no percurso da agitação popular que tomou conta do processo constituinte, um verdadeiro curso de Direito Constitucional, conduzido à distância, por meio de encartes em jornais (a publicação “Constituição e Constituinte”). A dinâmica do curso era bastante simples: os professores e alunos envolvidos redigiam artigos sobre os temas de fundo do processo e depois disponibilizavam “exercícios” que, na verdade, serviam de canal para a coleta de sugestões para o texto constitucional. Por fim, trabalhavam sobre essas propostas para encontrar fatores de unidade e transformá-los em reivindicações jurídicas e populares para a Assembléia.

É bem provável que essa instigante experiência tenha servido como um balão de ensaio para as aventuras teóricas e práticas subseqüentes do movimento: a tentativa de elaborar um novo direito a partir do diálogo solidário com os movimentos sociais.

Ao longo de toda a década de 1980, os movimentos sociais explodiram tanto quanto a literatura sociológica que procurou explicá-los. Do novo sindicalismo de São

Bernardo do Campo ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), foram várias trajetórias e identidades que definitivamente não podem ser resumidas aqui. Em todo o caso, ao “Direito Achado na Rua” interessou um de seus dados mais particularizados: as práticas instituintes de direito e a produção de uma forma inédita de subjetividade, ao menos em termos jurídicos, o sujeito coletivo de direito⁴¹.

Essa categoria, vale dizer, foi abordada pelo “Direito Achado na Rua” não só de um ponto de vista teórico, mas também de um ponto de vista prático. Assim é que, na década de 1990, o movimento realizou um trabalho de assessoria à Comunidade do Acampamento da Telebrasilândia (que à época vivia sob constantes ameaçadas de ter de desocupar o local), construindo junto com os moradores uma resistência política sob os fundamentos jurídicos do “direito à moradia” e do “direito à memória”.

É preciso que se diga, contra qualquer pretensão desvalor, que esses fundamentos são extremamente sofisticados: inserem no horizonte de reivindicação pela habitação dois componentes inéditos de dignidade (o direito a uma boa plataforma urbanística no lugar da moradia e o direito à preservação da memória da comunidade como fator a ser considerado para a manutenção das pessoas naquele lugar, a despeito dos interesses políticos na manutenção de um “projeto original para o plano piloto”).

De toda sorte, o curioso é perceber que o sentido de tais fundamentos emerge das circunstâncias concretamente vivenciadas pelos moradores, não são categorias apriorísticas de direito: estão, pois, ligadas a uma subjetividade política construída nas ruas de Brasília, ao melhor sabor do que propõe o movimento⁴².

⁴¹ A produção de novas subjetividades jurídicas pela ação protagônica dos movimentos sociais é uma constante no “Direito Achado na Rua”. A semente desta análise foi lançada pelo próprio José Geraldo, no pronunciamento “Movimentos Sociais – A Emergência de Novos Sujeitos: o Sujeito Coletivo de Direito” (1990) e depois resgatada no artigo “Movimento Sociais e Práticas Instituintes de Direito: perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil” (2002b). Atualmente, ela é o objeto do doutoramento desse autor, que está ampliando e aprofundando a sua fundamentação teórica a partir de uma filosofia jurídica da libertação ao melhor estilo do pensamento latino-americano. No âmbito da pós-graduação em Direito da UnB, o assunto ainda foi trabalhado por Mauro Almeida Noletto, na dissertação defendida e publicada com o título de “Subjetividade Jurídica. A Titularidade de Direitos em Perspectiva Emancipatória” (1998). Junto com Alayde Avellar Freire Sant’anna, Bistra Stefanova Apostolova e Inês da Fonseca Pôrto, Mauro integrou a primeira turma de estudantes de graduação efetivamente engajada no “Direito Achado na Rua”, atuando como monitores do Curso à Distância “Introdução Crítica ao Direito” realizado pelo Centro de Ensino a Distância da UnB nos marcos do movimento. Todos deram continuidade a esses estudos no âmbito da pós-graduação e hoje estão estabelecidos em carreiras docentes. Mais adiante falarei sobre tal Curso à Distância.

⁴² Esta experiência junto à Comunidade da Telebrasilândia está registrada no livro “Direito à Memória e à Moradia: realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasilândia”. Ali se anota que, no ano de 1998, como resultado do trabalho do Núcleo, tinha-se o seguinte cenário: 250 famílias fixadas com o título de permissão de uso; 12 famílias em condições de serem atendidas, porém fora do Acampamento da Telebrasilândia; 16 famílias com processos indeferidos por não satisfazerem os requisitos para

Interessante ressaltar, ainda, que esse trabalho aplicado do “Direito Achado na Rua” dá origem também a uma nova institucionalidade para a Faculdade de Direito, a criação do “Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania”, que depois serviria de inspiração para a própria reforma do ensino jurídico na tentativa de suplantar a estreita, mas até então dominante noção de prática-jurídica-como-prática-forense⁴³.

Mas o que talvez tenha inscrito o “Direito Achado na Rua” definitivamente na produção crítica em Direito do país tenha sido a iniciativa do Curso à Distância, que depois se transformou em verdadeira série: uma primeira edição de “Introdução Crítica ao Direito”, uma segunda de “Introdução Crítica ao Direito do Trabalho”, uma terceira de “Introdução Crítica ao Direito Agrário” e uma quarta, em construção, de “Introdução Crítica ao Direito à Saúde”⁴⁴.

José Geraldo salienta que esse impulso é devido, em parte, à incorporação à UnB de Roberto Aguiar, que também cuida de exaltar como “um dos mais prestigiados formuladores do pensamento crítico brasileiro”. O fato é que, funcionando sob uma dinâmica parecida com a do curso “Constituição e Constituinte” (a diferença é que o resultado das atividades não é canalizada para a Assembléia, mas alimenta a investigação dos estudantes e professores envolvidos na execução), ele tem propiciado significativa capacitação dos movimentos sociais e suas redes de assessoria jurídica, atualizando mais uma vez saberes e práticas jurídicas e renovando o compromisso das instituições universitárias com a democracia.

fixação estabelecidos pela Lei Distrital 161/91; 11 famílias com processo em análise; 02 famílias que deixaram de abrir processo; e 02 famílias com recursos deferidos, mas que não deram seguimento ao processo mediante a juntada da documentação exigida. Atualmente, encontra-se em curso uma outra iniciativa de assessoria jurídica, no caso, à Comunidade do Tororó, na luta pelo Direito à Educação Básica. Desta vez, o trabalho tem consistido em mediações junto ao Governo do Distrito Federal para garantir, em primeiro lugar, vagas nos programas e, em segundo, transporte para assegurar a permanência.

⁴³ A reforma do ensino jurídico e o resgate da tensão entre teoria e prática no ensino do direito também estão tematizados em dissertações produzidas no âmbito do programa de pós-graduação da UnB, sob a inspiração do “Direito Achado na Rua”. É o caso de Inês da Fonseca Porto (Ensino Jurídico, Diálogos com a Imaginação) e de André Macedo de Oliveira (Ensino Jurídico: Diálogo entre Teoria e Prática). Em 2002, à frente do Núcleo de Prática Jurídica da UnB, localizado em Ceilândia, André deu continuidade à tradição do “Direito Achado na Rua” e ajudou a estabelecer no Núcleo uma convergência de práticas comunitárias para a cidadania: biblioteca, advogados voluntários, aulas sobre justiça nas Escolas Públicas. Hoje essa abertura dá vazão a iniciativas importantes, tais como o curso para a formação de Promotoras Legais Populares (conduzido em parceria com ONGs), para a formação e o empoderamento das mulheres do local em relação aos Direitos Humanos.

⁴⁴ Cf. Sousa Júnior, (1993a); Sousa Júnior e Aguiar (1993b); Sousa Júnior et.al. (2002c)

Outro elemento relevante da trajetória do “Direito Achado na Rua”, diz José Geraldo, é o

vídeo, com o mesmo nome, produzido inicialmente para o Programa Estação Ciência, da (antiga) Rede Manchete de Televisão. Desenvolvido de acordo com argumento e roteiro que procuraram configurar os processos sociais de criação de direitos e de construção social da cidadania, o vídeo, agora, integrado a um programa de “vídeo-educação” coordenado pelo Centro de Produção Cultural e Educativa e pelo CEAD, da UnB passou a constituir-se um instrumento de apoio aos programas de educação a distância. Este vídeo, de resto, acabou por receber dois prêmios num festival nacional de vídeo (149 Guernicê -Festival de Cine-Video de São Luis): troféu melhor argumento, na competição oficial e menção honrosa, categoria nacional, contenda pelo projeto video-escola em mostra paralela promovida pela Fundação Roberto Marinho (Sousa Júnior, s.d.).

Atualmente, o “Direito Achado na Rua” ainda contempla:

- a) Um grupo de pesquisa inscrito na Plataforma Lattes do CNPq, aliás o primeiro da história do país na área de direito, o qual serve como articulador de estudantes e professores que trabalham sob a inspiração do movimento;
- b) Uma disciplina recém-instituída no curso de Pós-Graduação da UnB, sob a mesma denominação, a qual objetiva cultivar e renovar o pensamento que deu origem ao movimento entre alunos de Mestrado e Doutorado; e
- c) Uma coluna semanal no jornal Tribuna do Brasil, com o título “UnB/Tribuna do Brasil – O Direito Achado na Rua”, na qual estudantes respondem perguntas da comunidade sobre seus problemas cotidianos, sob a orientação de professores e pós-graduandos⁴⁵.

⁴⁵ Essa nova empreitada do movimento também teve impacto inovador nos quadros disciplinares da Faculdade de Direito, com a destinação de uma disciplina de graduação para a “redação de textos jurídicos”. Assim, o trabalho dos alunos é contabilizado no regime de créditos em disciplina que leva o nome de “O Direito Achado na Rua – Produção de Textos”, alcançando o *status* de aprendizado em direito. Análises do trabalho realizado no âmbito dessa coluna encontram-se na Monografia de Final de Curso defendida por Tatiana Margareth Bueno, com o título “Projeto UnB/Tribuna do Brasil-Coluna do Direito Achado na Rua: Ensino, pesquisa e extensão pela hegemonia da Universidade”, e num artigo recente de José Geraldo de Sousa Júnior, que destaca: “Têm sido importantes os impactos desse trabalho (está em preparo um livro – A Teoria na Prática – reunindo todos os textos do período e reflexões de professores e instrutores sobre a prática jurídica), não poucas vezes chamando a atenção de parlamentares distritais, que comentam da tribuna da Assembléia matérias da coluna e de outros comentaristas (uma autora recebeu mensagem do Reitor de congratulação em razão de um tema desenvolvido na coluna). A própria Faculdade foi recentemente agraciada com a Ordem do Mérito Judiciário do Trabalho (TST), tendo sido a comenda concedida, principalmente, pela relevância do trabalho da coluna”. E conclui: “As abordagens, aliás, têm proporcionado a tomada de posição por parte dos alunos-autores em situações jurídicas no limite hermenêutico, por exemplo, quando os alunos, antes da decisão do Supremo Tribunal Federal, viram a possibilidade constitucional de progressão de regime de pena de preso condenado por crime hediondo, ao responderem à pergunta do presidiário neste sentido; ou, quando sustentaram a razoabilidade jurídica, *contra legem*, da união estável entre pessoas do mesmo sexo. O que se desprende de posicionamentos assim descritos é a acentuada disposição dos alunos de não só informarem os leitores, mas de atribuir aos comentários um sentido

Numa contradição apenas aparente com o que já escrevi anteriormente, quero pontuar as valências curriculares e didáticas que decorrem do “Direito Achado na Rua”. De fato, continuo a considerar que elas não constituem o essencial no repensar o ensino jurídico (pois devem no mínimo variar conforme as condições concretas do curso), mas de certa forma ilustram o impacto do movimento sobre o cotidiano da Faculdade de Direito (cf. Figura 3):

Componente que decorre da experiência histórica do Direito Achado na Rua	Valências Curriculares ou Didáticas para a renovação do Ensino Jurídico
Cursos a Distância para Movimentos Sociais e suas redes de Assessoria Jurídica	Integração entre ensino, pesquisa e extensão ⁴⁶ ;
Produção de vídeo	Produção de material próprio para fins didáticos e pedagógicos; Abordagem do Direito a partir de uma racionalidade estético-expressiva;
Assessoria Jurídica às Comunidade da Telebrasília, do Tororó e de Ceilândia	Integração entre ensino, pesquisa e extensão; Integração entre teoria e prática; Integração entre graduação e pós-graduação (pós-graduandos atuando como monitores de graduandos);
Associação de estudantes e professores em Grupo de Pesquisa	Integração entre graduação e pós-graduação; Integração entre ensino, pesquisa e extensão; Produção de monografias e dissertações com base no acúmulo do movimento;
Disciplina no Curso de Pós-Graduação	Integração entre graduação e pós-graduação; Estudos avançados;
Coluna em jornal para responder perguntas da Comunidade, trabalhadas em disciplina da Graduação com monitores da pós-Graduação	Desenvolvimento de habilidades de escrita e comunicação sobre o Direito em linguagem adequada a públicos não-iniciados nas categorias jurídicas; Integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Figura 3 - O Direito Achado na Rua e suas valências didáticas

⁴⁶ Num escrito já bem difundido sobre os impasses da Universidade na transição pós-moderna, Boaventura de Sousa Santos fez referências elogiosas ao trabalho de extensão levado a efeito no âmbito do “Direito Achado na Rua”. Falando sobre como a idéia de “responsabilidade social” tornou-se presente no “imaginário simbólico de muitas universidades e de muitos universitários” em contraponto a uma perspectiva de ciência “desinteressada”, típica do paradigma moderno, ele diz: “Na América Latina, por exemplo, tem vindo a concretizar-se de forma inovadora em países em processo de transição democrática. Entre outros exemplos possíveis, o mais importante foi talvez o da universidade de Brasília, sob o reitorado de Cristovam Buarque, acima de tudo pelo modo como procurou articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento de seu compromisso social”. E salienta “o projeto do *Direito Achado na Rua*, que visa recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares e mobilizá-los em favor das lutas das classes populares, confrontadas, tanto no meio rural como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz” (1994b:209). Em texto mais recente, no qual aprofunda as proposições precedentes (2004c), o sociólogo português veio a propor a distinção gradativa entre “extensão”, “pesquisa-ação” e “ecologia de saberes”, considerando esta última como a mais decisiva inovação na construção de uma universidade pós-moderna e/ou pós-colonial. Não acho que seja o caso de discutir aqui se as atividades promovidas no âmbito do “Direito Achado na Rua” estão mais para uma ou outra, até porque isso demandaria um profundo e individualizado estudo de cada caso. Por isso adoto a designação mais convencional, “extensão”, no sentido que lhe atribuí a versão mais atual do “Plano Nacional de Extensão” (SeSu/MEC, 2006): a “prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa, com as demandas da maioria da população, possibilita a formação do profissional cidadão e se credencia, cada vez mais, junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes”.

Mas o que realmente me interessa proceder, para encerrar este Capítulo, é uma análise do que está por trás dessas atividades, enquanto como unidade de conceitos que atravessa as condições de ensino-aprendizagem e que faz frente aos problemas atuais da vida social e jurídica. Noutras palavras, quero apenas demonstrar porque considero o “Direito Achado na Rua” como um projeto político e pedagógico exemplar de formação em direito, do ponto de vista da recomposição da tensão entre Direito e Emancipação Social que antes indiquei como necessária, com base nas minhas investigações teóricas e empíricas sobre o “que significa estudar Direito hoje”.

Para isso, quero recorrer por um instante à própria definição do “Direito Achado na Rua”, tal como se acha conjugada por José Geraldo de Sousa Júnior. Com base no histórico que delineei para a formação do movimento, fica fácil identificar porque ele o considera como um esforço para “apreender o Direito desde as experiências populares de sua criação”, o que requer: a) determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos ainda que *contra legem*; b) definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito; e c) enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas para estruturar as relações solidárias de uma sociedade alternativa em que sejam superadas as condições de espoliação e de opressão do homem pelo homem e na qual o direito possa realizar-se como um projeto de legítima organização social da liberdade.

Vejamos então, essa mesma definição, numa comparação com o marco teórico que até agora venho me diligenciando para elaborar (Figura 4):

Proposições do “Direito Achado na Rua”	Fundamentos de um Projeto Pedagógico Crítico e Atual em Direito
Determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos ainda que <i>contra legem</i> ;	Compreensão crítica da sociedade e dos conflitos que ela engendra;
Definir a natureza jurídica do sujeito coletivo capaz de elaborar um projeto político de transformação social e elaborar a sua representação teórica como sujeito coletivo de direito;	Espírito democrático e solidário, para garantir que tais soluções contribuam para uma recomposição ecológica dos vínculos sociais, a formação de uma cidadania global e a realização dos Direitos Humanos.
Enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias	Sensibilidade, para perceber as formas de juridicidade (de intervenções e mediações combinadas de retórica, burocracia e violência) reclamadas por esses conflitos; Criatividade para elaborar os referenciais de ordem conceitual e institucional necessários à construção técnica e ética de tais soluções jurídicas.

Figura 4 - O Direito Achado na Rua como projeto pedagógico crítico e atual em Direito

Talvez em alguma medida a minha proposta estenda os limites da auto-definição do “Direito Achado na Rua”, curiosamente quando não fala de sujeito coletivo, pois isso abre a oportunidade para abarcar as “práticas instituintes de direito” dos mais diversos movimentos contra-hegemônicos, ainda que não apresentem uma base territorializada ou uma agenda fixa (tal como se tornou usual de ocorrer num contexto de globalização) e, assim, escapem um pouco até mesmo do conceito de novos movimentos sociais.

Faço esta ressalva porque penso que, nos quadros do fascismo societal, a situação de exclusão às vezes chega a tal ponto que sequer existe a possibilidade de organização imediata dos espoliados (quer dizer, de aquisição de subjetividade coletiva num sentido social e jurídico), mas nem por isso deixa de existir a possibilidade de construção de um direito *em favor de tais espoliados* a partir de movimentos que lhes sejam solidários inclusive para além da escala local de ação. Além de presos e presas, vem à minha mente como ilustrativo deste caso o exemplo dos imigrantes ilegais e dos prisioneiros da guerra contra o terror posta em marcha pelo governo Bush. De todo jeito, creio não se tratar de uma divergência que não possa ser apaziguada com um pouco mais de sociologia, tal como a de Touraine, que propõe:

Ver os movimentos sociais apenas como forças prontas a invadir a sociedade, como se se tratasse de um exército estrangeiro prestes a conquistar o território nacional, é permanecer prisioneiro de uma concepção muito vaga e desatualizada. Em vez de se ver os movimentos sociais apenas nos levantamentos populares que desencadeiam revoluções, a sua presença tem que ser reconhecida em todos os aspectos da vida social onde a capacidade social para a ação sobre si mesma está constantemente a aumentar e onde os conflitos sociais em torno da apropriação dos principais recursos sociais são cada vez mais vividos. Aqueles que lamentam o desaparecimento dos movimentos sociais e aqueles que usam o termo para referirem todas as formas de descontentamento para esconder a sua desilusão não compreendem que a nossa vida pessoal e coletiva está cada vez mais permeada pelos movimentos sociais. Pode dizer-se que um excessivo interesse por mamutes pode ocultar o vôo das andorinhas (1998).

Ao longo desta seção, enfim, procurei traçar os contornos de uma nova forma de conhecer e ensinar o direito a partir de um questionamento radical sobre o que isso significa, nos dias atuais. Depois de trabalhar a questão nas suas dimensões teóricas e empíricas, sugeri um modelo baseado na experiência do “Direito Achado na Rua”, com um pequeno alargamento de seu sentido em face das condições sócio-políticas em que nos encontramos desde a emergência das duas globalizações. No próximo Capítulo, aproximarei estas lentes das relações Crime e Sociedade e tentarei extrair os fundamentos de um projeto pedagógico conseqüente para esta área.

2 CRIME E SOCIEDADE NO CONHECIMENTO E NO ENSINO DO DIREITO. DEMANDAS DE CONTEMPORANEIDADE ACERCA DA ATUALIZAÇÃO DO SABER JURÍDICO-PENAL.

2.1 Introdução

Respondendo a uma interpelação de ordem pedagógica (a pergunta “o que significa estudar direito hoje?”), procurei estabelecer ao longo do primeiro Capítulo as bases para a compreensão do Jurídico e do seu Ensino na contemporaneidade. Partindo da atualização da proposta de Roberto Lyra Filho de conceber o Direito numa perspectiva de “dialética social”, fixei o entendimento de que a apreensão atualizada do fenômeno jurídico deve levar em conta o quadro de crise e transição do paradigma moderno para um outro paradigma, que Boaventura de Sousa Santos tem denominado de “pós-moderno” (Santos, 2002); “pós-colonial” (2004e) e, mais recentemente, “pós-abissal” (Santos, 2006)⁴⁷.

Constatei que, em linhas gerais, essa crise decorre da sobreposição das promessas emancipatórias pelas promessas regulatórias da modernidade que, por sua vez, é uma consequência direta da confluência histórica entre esta e o modo de produção capitalista. Desse processo, disse mais, o estágio atual da globalização neoliberal é particularmente dramático, pela radicalidade com que se reproduz a exclusão social (o fascismo societal) e pelo colapso das soluções reformistas e revolucionárias que até então foram colocadas como alternativas no cenário sócio-político (a “vitória do liberalismo”, a emergência de um “pensamento único”, o “fim da história” de um Fukuyama)⁴⁸.

⁴⁷ Há uma grande objeção a Boaventura de Sousa Santos pelo que se considera como o seu uso excessivo de expressões retóricas (de que esta sucessão de termos é uma comprovação) em prejuízo do rigor conceitual. Da minha parte, prefiro ver nisso uma exploração da riqueza da língua para destacar diferentes aspectos do que pretende descrever, o que talvez atrite com a nossa falta de hábito na leitura de autores cuja primeira língua seja o português. Assim é que, com a utilização do termo “pós-moderno”, penso que sua intenção foi demonstrar que a nova racionalidade deve ser elaborada fora dos limites epistemológicos e sócio-políticos da modernidade; com “pós-colonial”, quis sugerir que os elementos dessa nova racionalidade deveriam ser buscados na memória de sociabilidades subjugadas pelo modo de vida hegemônico; e com o recente “pós-abissal”, denunciar como isso às vezes significa mergulhar em zonas de profunda “invisibilidade”.

⁴⁸ Refiro-me ao clássico livro “O Fim da História e o Último Homem” (1992), que popularizou Fukuyama na década de 1990 como um dos arautos do neoliberalismo.

No caso do Direito, destaquei como esse processo corre de par com a redução de toda a experiência jurídica aos limites estreitos do “Direito Estatal Científico”, na rejeição das várias constelações de direito que existem no plano sociológico para alimentar uma utopia de “engenharia da vida social pelo Direito”.

Numa tal situação, penso haver concluído, a tarefa da crítica é elaborar condições para restabelecer a tensão entre regulação e emancipação. Trata-se de levar adiante o que Boaventura encara como “uma utopia intelectual que torna possível uma utopia política”, e que só se pode realizar plenamente pelo afastamento da “razão indolente” que até agora cultivamos. De um ponto de vista metodológico, a crítica dessa razão indolente acontece mediante três expedientes: a Sociologia das Ausências, a Sociologia das Emergências e a Tradução. Por trás desse mosaico encontra-se a tentativa de ampliar os limites do possível, com o resgate e a promoção de experiências desperdiçadas ou marginais de sociabilidade.

No terreno jurídico, como prossegui, esse esforço de repensar a realidade para além do que existe significa enfrentar uma ideologia tão cristalizada que Boaventura sugere tratar-se mesmo de um “des-pensar”. Trata-se de:

- a) Estabelecer uma nova representação do direito, como algo que existe para além da norma e do Estado, mas que antes corresponde a um fenômeno que acontece numa pluralidade de espaços sociais e se organiza mediante uma intrincada combinação de retórica, violência e burocracia; e
- b) Articular essa representação com as lutas paradigmáticas e sub-paradigmáticas que se desenvolvem em cada um dos diferentes espaços e tempos de uma sociedade capitalista, global e cada vez mais conflitiva.

Mais ainda, complementei com base em Luís Alberto Warat, trata-se de reconhecer que em cada uma dessas lutas existe um inafastável componente psicanalítico, uma disputa por projetos de vida, uma produção de subjetividades rebeldes. Desse modo, o des-pensar do direito deve estar vinculado também ao plano dos desejos, a uma perspectiva de recomposição ecológica dos vínculos sociais para a realização de Direitos Humanos. Uma moldura analítica que agora posso designar como de “dialética social e afetiva do Direito”, e que tem como correspondente pedagógico um projeto de formação voltado a adivinhar alternativas de futuro e dialogar com a rebeldia.

Em termos pedagógicos, identifiquei um modelo de conhecimento e ensino do Direito que responde a estes imperativos. Referi-me, desse modo, à experiência que ficou conhecida entre nós como “O Direito Achado na Rua”, um movimento que na década de 80 emergiu na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) e na sua “Nova Escola Jurídica Brasileira” (NAIR), liderada por José Geraldo de Sousa Júnior.

Enquanto movimento que trabalha debruçado na identificação de práticas políticas e subjetividades rebeldes para elaborar categorias jurídicas que correspondam a projetos de transformação social, finalizei, o “Direito Achado na Rua” estabelece uma série de fazeres pedagógicos que renovam e atualizam as condições e possibilidades de produção do saber jurídico, impactando e enriquecendo o modelo tradicional de formação de bacharéis.

Agora, quero mobilizar todo esse conjunto de referenciais para uma investigação aplicada em termos do ensino jurídico-penal, no intuito de:

- a) Demonstrar como este segmento da vida jurídica e social (o sistema jurídico-penal e as suas categorias fundamentais de crime e pena) expressa de maneira radical as dimensões jurídicas da crise da modernidade e os seus conseqüentes dilemas de “des-pensar” do direito;
- b) Investigar os impulsos correntes para a elaboração de projetos político-pedagógicos representativos desse “des-pensar”, na perspectiva de formar juristas capazes de restabelecer a tensão entre regulação social e emancipação social na administração dos problemas jurídico-penais.

Em outras palavras, quero desenvolver um estudo aplicado do primeiro Capítulo, com vistas a conceber diretivas para a reforma do ensino jurídico-penal a partir dos referenciais da “dialética social e afetiva do Direito” e do “Direito Achado na Rua”.

2.2 Uma breve análise do sistema jurídico-penal. A ascensão e a decadência de um jeito de lidar com o “delito”.

Para conduzir a primeira parte da leitura proposta, quero utilizar em princípio um autor que dispensa maiores apresentações: Michel Foucault.

A escolha de Foucault como marco teórico para qualquer estudo sobre o sistema jurídico-penal parece sempre estar no plano das obviedades. Autor de um clássico sobre as prisões (o livro *Vigiar e Punir*), Foucault influenciou e ainda tem influenciado profundamente a produção criminológica no Brasil, onde proferiu diversas conferências na

década de 80⁴⁹. No entanto, caminhar com Foucault também requer seus cuidados. Enquanto uma espécie de autor anti-moderno, o francês acaba procedendo a uma extensa desconstrução de instituições, conceitos e racionalidades que às vezes chega mesmo a fazer terra arrasada de tudo e de todos.

Com base nessas considerações, e como que lhes contrapondo uma certa vigilância, penso que a atitude mais adequada seja tomar como fio condutor um segmento específico de trabalho de Foucault: a metodologia, que ficou conhecida como “genealogia do poder”.

Pensador inquieto e criativo, Foucault procurou escapar ao que chama de uma certa cumplicidade entre os liberais e os marxistas de sua época, no que diz respeito a enxergar no poder do Estado o epicentro da filosofia política, os primeiros pretendendo subordinar o exercício do poder ao direito (a figura do Estado de Direito; a idéia de soberania como aquisição evolutiva da modernidade) e os segundos denunciando o caráter ideológico desta afirmação (o Estado como aparelho ideológico de Marcuse; a soberania como ocultação da apropriação dos meios de produção por alguns poucos, apenas).

Ao contrário, pois, Foucault propugna que o poder é algo que circula socialmente e atravessa o “corpo social”, num processo de constituição de subjetividades que varia de acordo com os aspectos táticos de cada tempo e espaço (a política como a “continuação da guerra por outros meios”, que não nega a opressão, mas também não a resume a um único contexto ou a uma única relação). Nas suas próprias palavras:

O importante não é fazer uma espécie de dedução do poder que, partindo do centro, procuraria ver até onde se prolonga para baixo, em que medida se reproduz, até chegar aos elementos moleculares da sociedade. Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do poder: a partir de mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos são colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados, etc., por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global (2006b:184).

Nesse processo, o epistemólogo parte para estudos de campo quase que erráticos sobre determinados domínios da vida social (as prisões, os manicômios, a vida

⁴⁹ Sobre esta afirmação, nunca é demais recordar que o livro intitulado como “A Verdade e as Formas Jurídicas”, de grande importância no percurso do pensamento foucaultiano (2003), é um conjunto de cinco conferências proferidas no Brasil, mais precisamente na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro entre 21 e 25 de maio de 1973.

sexual das crianças), com base nos quais pretende dar vazão a discursos marginais e reconstruir as teorias de poder social que se encontravam em debate:

A genealogia seria portanto, com relação ao projeto de uma inscrição dos saberes na hierarquia de poderes próprios à ciência, um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico unitário, formal e científico. A reativação dos saberes locais – menores, diria talvez Deleuze – contra a hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos intrínsecos de poder, eis o projeto destas genealogias desordenadas e fragmentadas. Enquanto a arqueologia é o método próprio à análise da discursividade local, a genealogia é a tática que, a partir da discursividade local assim descrita, ativa os saberes libertos da sujeição que emergem desta discursividade. Isto para situar o projeto geral (2006a:172).

Assim sendo, a genealogia assume uma narrativa histórico-social como a principal “tática” das suas análises. Numa investigação microfísica, “infinitesimal”, ela revolve os mais variados elementos que organizam um fenômeno (os discursos, os personagens, as técnicas) e que podem dar as pistas de sua situação ao nível mais geral da “mecânica” de poder social. Sobre isso, dizia Foucault:

Creio que é possível deduzir qualquer coisa do fenômeno geral da dominação de classe burguesa. O que faço é o inverso: examinar historicamente, partindo de baixo, a maneira como os mecanismos de controle puderam funcionar; por exemplo, quanto à exclusão da loucura ou à repressão da sexualidade, ver como, ao nível efetivo da família, da vizinhança, das células ou dos níveis mais elementares da sociedade, esses fenômenos de repressão ou exclusão e dotaram de instrumentos próprios, de uma lógica própria, responderam a determinadas necessidades; mostrar quais foram seus agentes, sem procurá-los na burguesia em geral e sim nos agentes reais (que podem ser a família, a vizinhança, os pais, os médicos, etc.) e como esses mecanismos de poder, em dado momento, e uma conjuntura precisa e por meio de um determinado número de transformações começaram a se tornar economicamente vantajosos e politicamente úteis (2006b:185).

E mais tarde exemplificava:

Em outras palavras, a burguesia não se importa com os loucos; mas os procedimentos de exclusão dos loucos puseram em evidência e produziram, a partir do século XIX, novamente devido a determinadas transformações, um lucro político, eventualmente alguma utilidade econômica, que consolidaram o sistema e fizeram-no funcionar em conjunto. A burguesia não se interessa pelos loucos mas pelo poder; não se interessa pela sexualidade infantil mas pelo sistema de poder que a controla; a burguesia não se importa absolutamente com os delinquentes nem com sua punição ou reinserção social, que não têm muita importância do ponto de vista econômico, mas se interessa pelo conjunto de mecanismos que controlam, seguem, punem e reformam o delinqüente (2006b: 186).

No caso dos estudos sobre as prisões, que são os que mais me interessam aqui, essa fixação pelos detalhes vai levar a uma completa reconstrução da emergência e da crise do modo específico de lidar com o delito que aparece após o advento das reformas penais do século XVIII. Para um des-pensar do Direito Penal, essa é de longe a contribuição mais significativa que se pode buscar nos estudos do francês.

Começando por analisar o sistema punitivo pré-moderno, um sistema de suplícios corporais, Foucault demonstra como ele incorporava toda uma dimensão funcional no jogo do poder social e por isso não tinha nada de irracional. Se a punição ritualística e aparentemente desmesurada acontecia, era apenas para reafirmar a autoridade do soberano que, em tese, estaria ele próprio atingido pelo crime, como se todo criminoso abrigasse em si uma espécie de regicida:

O suplício tem então uma função jurídico-política. É uma cerimônia para reconstituir a soberania lesada por um instante. Ele a restaura manifestando-a em todo o seu brilho. A execução pública, por rápida e cotidiana que seja, se insere em toda a série dos grandes rituais do poder eclipsado e restaurado (coroação, entrada do rei numa cidade conquistada, submissão dos súditos revoltados): por cima do crime que desprezou o soberano, ela exhibe aos olhos de todas uma força invencível. Sua finalidade é menos estabelecer um equilíbrio que fazer funcionar, até um extremo, a dissimetria entre o súdito que ousou violar a lei e o soberano todo-poderoso que faz valer sua força (2006c:43).

Essa afirmação de autoridade, pois, se estende para todas as dimensões do sistema punitivo, incluindo a atividade jurisdicional e a execução da pena. Nelas também o corpo do acusado é o suporte fático da relação de sujeição, do que são ilustrativos o valor que a confissão adquire no sistema de provas (a vitória do príncipe no interrogatório) e o papel que o condenado exerce na dinâmica do suplício (o de muitas vezes o seu próprio arauto).

Desse ponto de vista, segundo Foucault, a mudança entre sistemas punitivos não pode ser analisada senão como reflexo da mudança nas condições do exercício do poder social a partir da segunda metade do século XVIII. Mas qual o sentido dessa mudança?

Em primeiro lugar, é uma mudança que está situada no processo de consolidação da sociedade burguesa e de suas exigências. Para reprimir as ilegalidades populares que se salientam na transição entre modos de vida, é preciso “uma justiça mais desembaraçada e mais inteligente para uma vigilância penal mais atenta do corpo social”

(2006c:66). Nas reivindicações dos reformadores, a busca por essa nova ordem jurídica estará fundada em dois elementos básicos:

- a) Um sistema de direito positivo capaz de identificar as ilegalidades e atribuir as suas penas correspondentes (nasce aqui a idéia de tipo penal), em proporção suficiente para dissuadir os demais integrantes do corpo social do cometimento da mesma conduta; e
- b) Um sistema de justiça pautado pelas idéias de “certeza” e “verdade comum”, a fim de que essa tal resposta penal seja comunicada e aplicada de modo inexorável. É o surgimento da máxima de Beccaria, segundo a qual “a ausência do castigo nutre a esperança da impunidade”.

“A conjuntura que viu nascer a reforma”, conclui Foucault, “não é portanto a de uma nova sensibilidade; mas a de outra política em relação às ilegalidades” (2006c:70). O que estava em causa era implementar um sistema de manutenção coercitiva de novos ajustamentos sociais, garantindo a certeza e a previsibilidade que emergem como valores de um novo tempo. O pressuposto de filosofia política de todas essas mudanças, por sua vez, é também demais conhecido: a figura do “contrato social”.

Supõe-se que o cidadão tenha aceito de uma vez por todas, com as leis da sociedade, também aquela que poderá puni-lo. O criminoso aparece então como um ser juridicamente paradoxal. Ele rompeu o pacto, é portanto inimigo da sociedade inteira, mas participa da punição que se exerce sobre ele. O menor crime ataca toda a sociedade; e toda a sociedade – inclusive o criminoso – está presente na menor punição. O castigo penal é então uma função generalizada, coextensiva ao corpo social e a cada um de seus elementos. Coloca-se então o problema da “medida” e da economia do poder de punir (2006c:76).

O percurso pelo qual se afirma esse novo jeito de lidar com o delito é, porém, cheio de acidentes, que prosseguem sendo descritos. Muito embora fundado em imperativos de racionalidade sistêmica, o modelo proposto pelos reformadores tinha muito de pluralista e casuístico. A idéia básica era de que cada conduta dita criminosa deveria receber a resposta que mais lhe fosse apropriada, do ponto de vista de arrefecer qualquer tipo de simpatia social que existisse a seu respeito. A função dissuasória da pena, apesar de indireta e, por isso, apenas capaz de operar simbolicamente, aparece sobreposta à sua função mais imediata de retribuição.

Numa palavra, portanto, o projeto (utilitarista) dos reformadores visava “classificar exatamente as ilegalidades, generalizar a função punitiva, e delimitar, para controlá-lo, o poder de punir” (2006c:85). Mas “que a reclusão pudesse como hoje, entre a

morte e as penas leves, cobrir todo o espaço médio da punição, é uma idéia que [eles] não podiam ter imediatamente” (2006c:95). É uma mudança sensível de perspectiva, na qual deixa de estar em causa um

processo para requalificar os indivíduos como sujeitos de direito; [que] utiliza não marcas, mais sinais, conjuntos codificados de representações, cuja circulação deve ser realizada o mais rapidamente possível pela cena do castigo, e a aceitação deve ser a mais universal possível. [No] projeto de instituição carcerária que se elabora, a punição é uma técnica de coerção dos indivíduos, ela utiliza processos de treinamento do corpo – não sinais – com os traços que deixa, sob a forma de hábitos, no comportamento; e ela supõe a implantação de um poder específico de gestão (2006c: 108).

A pergunta de Foucault diante disso é bem direta. O que está por trás desta redução de possibilidades que deságua na preferência pela prisão? Aqui vem então o ponto alto do seu trabalho: uma releitura do sentido das reformas penais do século XVIII, com base na constatação e na crítica de uma tendência da sociedade burguesa, a tendência “disciplinar” que perpassa e unifica diversos aspectos da vida moderna (a pedagogia, a medicina, etc.).

Nessa leitura, o enraizar aparentemente inusitado da prisão é uma decorrência de sua associação com um projeto de “transformação do indivíduo”; do seu entrelaçamento com a ciência e a técnica que inspira intervir sobre o corpo do condenado para discipliná-lo. A trajetória da instituição prisional, culminando com o modelo do panóptico, é uma expressão sintomática desse novo jeito de lidar com o delito mediante a constituição de uma subjetividade singular e correspondente: o “delinqüente”, que será “tratado e reabilitado” a conviver em sociedade. O “sujeito de direitos” torna-se agora um objeto da ciência, de seus programas e esquadrinhamentos; as práticas jurídicas são colonizadas pelos discursos de um Lombroso, um Ferri ou um Garofalo;

E os juízes, eles mesmos, sem saber e sem se dar conta, passaram, pouco a pouco, de um veredicto que tinha ainda conotações punitivas, a um veredicto que não podem justificar em seu próprio vocabulário, a não ser na condição de que seja transformador do indivíduo. Mas os instrumentos que lhes foram dados, a pena de morte, outrora o campo de trabalhos forçados, atualmente a reclusão ou a detenção, sabe-se muito bem que não transformam. Daí a necessidade de passar a tarefa para pessoas que vão formular, sobre o crime e sobre os criminosos, um discurso que poderá justificar as medidas em questão (2006d).

Sobra apesar de tudo isso uma contradição, que a passagem acima de certa forma já deixa perceber. Ao mesmo tempo em que aparece e que ganha força em termos sociais, políticos e jurídicos, a nova configuração do sistema punitivo já se mostra fracassada.

A supremacia do panóptico coincide com o aparecimento dos primeiros sinais de sua própria falência: a multiplicação de crimes, os altos níveis de reincidência criminal, a formação de associações de delinquentes dentro dos cárceres, a miséria das famílias dos detentos, tudo isso vem sendo evidenciado desde o século XIX.

É de se perguntar, então: o que está por detrás do fracasso da prisão e, portanto, de toda a proposta de ordenação social pela racionalização do poder punitivo do Estado?

Para responder a esta pergunta, Foucault lança então a sua famosa hipótese de que a prisão (e todo o seu *background* político-jurídico) não fracassou. Ao contrário, cumpriu um objetivo que se revelou útil, dentro das macro-relações de poder social. Especificou uma “delinqüência” que serve, por exemplo, para demarcar os limites simbólicos do que é ou não inaceitável em termos de comportamento⁵⁰. E assim, ajudou a alinhar toda uma teia de mecanismos técnico-políticos que operam em função do controle e do confinamento classista das ilegalidades.

Nesse ponto é certamente oportuno enriquecer e atualizar a leitura que até agora vem sendo guiada com base em Foucault para incorporar outras produções relevantes no âmbito da produção criminológica, especialmente com o surgimento de uma “criminologia radical”.

Esta designação de “criminologia radical” foi trazida ao Brasil por Juarez Cirino dos Santos (1999), no trabalho que pioneiramente procurou sintetizar as inovações paradigmáticas, no sentido mesmo que lhe atribui Thomas Kuhn (2003), ocorridas no século XX na relação entre ciência e sistema jurídico-penal.

Lembremo-nos que, até agora, essas duas dimensões da vida social moderna vinham sendo tratadas quase que como cúmplices. A criminologia positivista, na obsessão por mapear e intervir no comportamento do “criminoso” para propor estratégias de “modificá-lo”, constituiu e alimentou visceralmente uma forma determinada de lidar com o delito: um paradigma que até agora tenho descrito e que será redefinido como “etiológico” ou de “defesa

⁵⁰ Esta “utilidade” da delinqüência não é mencionada expressamente por Foucault, que prossegue a narrativa identificando outras situações nas quais ela foi apropriada de maneira mais direta, como no recrutamento de mercenários para serem infiltrados nos movimentos operários. No entanto, ela me parece bastante evidente e estratégica, pois atribui um conteúdo ético à punição que mais tarde vai se revelar importante nos discursos jurídico-penais de inspiração kantiana ou mesmo pós-kantiana. Quer dizer: a delinqüência que está nas prisões pode ser utilizada para formar uma imagem do que consideramos como essencialmente “nocivo”, como violador de “bens jurídicos relevantes”; do que deve ficar na mira dos mecanismos de justiça e segurança pública. No mesmo sentido são as considerações de Juarez Cirino dos Santos (1999:17), para quem em Foucault o sistema punitivo realiza uma função indireta de “punir uma legalidade visível para permitir uma legalidade invisível”.

social”⁵¹. O que acontece, por sua vez, no âmbito das novas abordagens é uma mudança do enfoque: das “causas do delito” (que em geral estavam consideradas no âmbito psicológico ou psico-social), para as causas da “reação da sociedade” (agora investigadas no âmbito macro-sociológico).

Não é o caso de despendar tanto tempo para descrever os fundamentos desta nova criminologia, quando outros autores mais especializados tão bem o têm feito⁵². Por isso, meu esforço será apenas para resumir as suas principais conclusões e contribuições para o des-pensar do sistema jurídico-penal, as quais residem encontram basicamente em duas “escolas”: o *labelling approach* e a criminologia crítica.

Baseado numa orientação teórica derivada do interacionismo simbólico, o *labelling approach* adota a significativa distinção entre “comportamento” e “ação”, que Alessandro Baratta coloca nos seguintes termos: “o comportamento encontra na estrutura material da ação o próprio referente necessário: a ação é o comportamento ao qual se atribui um sentido ou significado social, dentro da interação” (1999:88).

Quer dizer: dialetizando os componentes sociológicos fundamentais da ação e da estrutura, o *labelling* se propõe a questionar até que ponto o melhor ângulo para analisar o crime é mesmo o do indivíduo, indagando se não vale a pena investigar em que medida a condição de “criminoso” é também o produto de uma construção social. Assim é que:

Os criminólogos tradicionais examinam problemas do tipo “quem é o criminoso?”, “como se torna desviante?”, “em que condições um condenado se torna reincidente?”, “com que meios se pode exercer controle sobre o criminoso?”. Ao contrário, os interacionistas, como em geral os autores que se inspiram no *labelling approach*, se perguntam: “quem é definido como desviante?”, “que efeito decorre desta definição sobre o indivíduo?”, “em que condições este indivíduo pode se tornar objeto de uma definição?” e, enfim, “quem define quem?” (idem).

Daí em diante, pois, a tarefa do criminólogo passa a ser de analisar as duas faces desse processo: as condições nas quais alguns são “etiquetados” e as condições nas quais alguns “etiquetam” os demais. O crime se torna um problema ao mesmo tempo lingüístico, social e político: é o conjunto de fenômenos pelos quais se definem os

⁵¹ Mais tarde voltarei a este tema para demonstrar com essa noção de “defesa social” foi absorvida e cultivada (acriticamente) pela dogmática jurídico-penal, mesmo quando o discurso criminológico radical dava provas de seu caráter ideológico.

⁵² Além do já indicado Juarez Cirino dos Santos, vale conferir Andrade (2003), Baratta (1999), Shecaira (2004) e o próprio Lyra Filho (1972; 1979).

comportamentos que são merecedores e se lhes distinguem dos comportamentos que não são merecedores da “reação”. Fenômenos esses dentre os quais, define Baratta:

se podem distinguir três mecanismos analisáveis separadamente: o mecanismo de produção de normas (criminalização primária), o mecanismo de aplicação de normas, isto é, o processo penal, compreendendo a ação dos órgãos de investigação e culminando com o juízo (criminalização secundária) e, enfim, o mecanismo da execução da pena ou das medidas de segurança (1999:161).

Com base no interacionismo e na mudança para um enfoque macro-sociológico, o *labelling* interpelou de maneira significativa o que Alessandro Baratta denomina como o “mito da igualdade” que está por trás das concepções anteriores (liberais) de direito penal. A figura abaixo, construída a partir dos argumentos do próprio Baratta, ilustra como se dá essa contraposição:

Concepção liberal de Direito Penal (mito da igualdade)	Revisão crítica da concepção liberal pelas contribuições do <i>labelling approach</i>
O direito penal protege igualmente todos os cidadãos contra ofensas aos bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos;	O direito penal não defende todos e somente os bens essenciais, nos quais estão igualmente interessados todos os cidadãos, e quando pune as ofensas aos bens essenciais o faz com intensidade desigual e de modo fragmentário
A lei penal é igual para todos, ou seja, todos os autores de comportamentos anti-sociais e violadores de normas penalmente sancionadas têm iguais <i>chances</i> de tornar-se sujeitos e, com as mesmas conseqüências, do processo de criminalização	<p>A lei penal não é igual para todos, o <i>status</i> de criminoso é distribuído de modo desigual entre os indivíduos</p> <p>O grau efetivo de tutela e a distribuição do <i>status</i> de criminoso é independente da danosidade social das ações e da gravidade das infrações à lei, no sentido de que estas não constituem a variável principal da reação criminalizante e da sua intensidade</p>

Figura 5 - Impactos do *labelling approach* sobre a concepção liberal de Direito e Estado (baseado em Baratta, 1999)

A criminologia crítica parte então dessas aquisições, acrescentando-lhes um aporte marxista (de materialismo histórico) para salientar a dimensão classista que é subjacente aos mecanismos sociais de definição do delito. Aplicando ao sistema jurídico-penal a mesma desconfiança que Marx utilizava para analisar as relações contratuais (igualdade formal vs. desigualdade material, num modo de produção fundado na apropriação privada dos meios de produção), ela conduz a um revisitar dos mecanismos que operam a

criminalização (primária ou secundária) para identificar as suas respectivas “reservas de desigualdade”, tal como fez Alessandro Baratta numa passagem que resumo na figura abaixo:

Nível de criminalização	Sinais de desigualdade
Primário (Lei Penal)	Tendência de privilegiar os interesses das classes dominantes e a imunizar do processo de criminalização comportamentos socialmente danosos típicos dos indivíduos a ela pertencentes
	Tendência a dirigir o processo de criminalização, principalmente, para formas de desvio típicas das classes subalternas
	Tendência de seletividade até mesmo na formulação técnica dos tipos legais: quando se dirigem a comportamentos típicos dos indivíduos pertencentes às classes subalternas, e que contradizem às relações de produção e de distribuição capitalistas, eles formam uma rede muito fina, enquanto a rede é freqüentemente muito larga quando os tipos legais têm por objeto a criminalidade econômica, e outras formas de criminalidade típicas dos indivíduos pertencentes às classes no poder
Secundário (Polícia, Justiça Criminal e Administração Penitenciária)	Maiores chances de ser selecionado para fazer parte da “população criminosa” nos níveis mais baixos da escala social (subproletariado e grupos marginais)
	Impulso para buscar “causas da criminalidade” pela criminologia positivista no que, afinal, são características dos grupos socialmente oprimidos: a posição precária no mercado de trabalho (desocupação, subocupação, falta de qualificação profissional) e defeitos de socialização familiar e escolar

Figura 6 - Níveis de criminalização em relação com a desigualdade social, segundo a criminologia crítica (baseado em Baratta, 1999)

De toda esta síntese, pode-se concluir que a criminologia crítica constitui um desdobramento politizado do *labelling approach*. Ela aperfeiçoa a idéia da seletividade relacionando-a às contradições próprias (materialmente falando) da reprodução social, bem como reconhecendo nela uma expressão dos conflitos de classe no plano da cultura e das instituições. Pode-se ainda deduzir porque Alessandro Baratta reconhece no novo paradigma que ela representa um salto “irreversível” na história do sistema punitivo. De fato, não se pode mais elaborar nada de teórico ou prático em termos de direito penal ignorando-se para que ele tem efetivamente servido, assim como os seus conceitos fundamentais de crime e de pena:

para tornar pessoas e grupos mais vulneráveis, de acordo com o seu enquadramento ou não ao modo de vida dominante⁵³.

O advento de um novo estágio do capitalismo é um indicador, no mais, da pertinência de tais abordagens. Produtora de desajustamento como pré-condição para viabilizar um novo momento de acumulação, a globalização neoliberal radicaliza a aposta no alcance da estabilidade nas relações sociais por meio do binômio crime / pena. O que até agora era concebido em termos conservadores como um fator de “defesa social” (mirando em alguns poucos comportamentos) passa a incidir sobre um sem-número de condutas e situações, gerando um mal-estar até mesmo no âmbito da dogmática penal. Assim é que, como define Loïc Wacquant

A penalidade neoliberal apresenta o seguinte paradoxo: pretende remediar com “mais Estado” policial e penitenciário o “menos Estado” econômico e social que é a *própria causa* da escala generalizada da insegurança objetiva e subjetiva em todos os países, tanto do Primeiro como do Segundo mundo. Ela reafirma a onipotência do Leviatã no domínio restrito da manutenção da ordem pública – simbolizada na luta contra a delinquência de rua – no momento em que este afirma-se e verifica-se incapaz de conter a decomposição do trabalho assalariado o de refrear a hiper mobilidade do capital, as quais, capturando-a como tenazes, desestabilizam a sociedade inteira (1999:07).

Evidentemente, porém, essa expansão não tem como correspondência um melhor “funcionamento” do sistema, a não ser naquele sentido muito próprio que já era destacado por Foucault e reforçado pelo paradigma criminológico da reação social: a seletividade, a vulnerabilização⁵⁴. Por isso tem razão Vera Regina Pereira de Andrade, quando constata que:

⁵³ Ao nível empírico, corrobora com este olhar a rigorosa análise sobre a litigação penal em Portugal empreendida pelo Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra sob a Coordenação de Santos, Marques, Pedroso e Ferreira (1996:293-386), uma das poucas assim disponíveis.

⁵⁴ Acolho a ponderação de Daniel Villa-Nova Gomes para dar vazão a uma questão ilustrativa desse processo. É o caso de uma certa internacionalização do direito penal motivada discursivamente pela globalização, com foco apenas na criminalização primária (a definição de tipos) para “crimes digitais”, “tráfico de armas”, “tráfico de mulheres”, etc., sem que se adote qualquer medida para a criminalização secundária dos autores desses “delitos” (tornando-os socialmente mais vulneráveis). Ao contrário, como assinalou Paulo Arantes, o que a mesma globalização ajudou a criar foi um caldo de cultura favorável a essa delinquência – num processo que ele descreveu com o provocativo conceito de “brasilianização” do mundo (2001) –, ao mesmo tempo em que se vulnerabilizam cada vez mais radicalmente, por exemplo, os autores de crimes patrimoniais. Sobre esta esquizofrenia, cf. também Faria (2003) que, analisando os impasses sobre o Direito e a Justiça no Século XXI, destacava: ao mesmo tempo em que o avanço da globalização “provocou o surgimento paralelo de formas de criminalidade e ilícito econômico, exigindo respostas para as quais as instituições jurídico-judiciárias não estavam preparadas para enfrentar, a simbiose entre marginalidade econômica e marginalidade social aumentou o papel do Estado em matéria de preservação da ordem e da segurança. Isso porque, embora os ‘excluídos’ venham perdendo condições materiais para exercer seus direitos fundamentais, eles não são dispensados das

...a globalização, impondo-se como nova etapa de dominação planetária, impõe um controle penal que se orienta, *simbolicamente*, na direção de todos os problemas e instrumentalmente, na direção dos “excluídos” dos benefícios da economia globalizada, tendo impacto decisivo sobre a expansão quantitativa e qualitativa do atual sistema penal, modelo que se globaliza, também, sobretudo sob a influência da matriz norte-americana (Movimento de Lei e Ordem e Política de Tolerância Zero) (2003b:25)⁵⁵.

Mais ainda, se a expansão do sistema jurídico-penal é estimulada de maneira formidável no contexto da economia globalizada, isso ocorre no mesmo ritmo do ceticismo com qualquer caráter pacificador para o crime e a pena, numa ruptura com o cinismo de quem ainda enxergava nas prisões um lugar de “ressocialização”. Como aditivo e desdobramento da seletividade e da vulnerabilização, pode-se agora identificar mais um traço constitutivo da crise definitiva do sistema jurídico-penal: a exclusão, o “extermínio social legitimado” (Andrade, 2003:27), que representa

mais obstáculos à construção da cidadania e mais riscos para a gestão dialógica e democrática do poder, eis que o binômio exclusão-criminalização, que faz dos pobres e dos excluídos socialmente os selecionados penalmente (criminalizados) radicaliza a escala vertical da sociedade (a desigualdade e as assimetrias), potencializando que a sociedade excludente se torne cada vez mais abortiva e exterminadora (*idem*).

Essa moldura genealógica e criminológica que venho buscando construir até aqui seguramente não esgota tudo o que se elaborou em termos de descrição e de crítica do sistema jurídico-penal. De variações no foco e na ênfase dentro das próprias escolas criminológicas que fazem parte do paradigma da “reação social”, até pesquisas aplicadas a um período específico do capitalismo industrial⁵⁶, sobram diversas outras referências que terão de ficar retidas na memória bibliográfica do trabalho exatamente para permitir que ele avance.

obrigações e deveres legais. Com suas prescrições normativas, o Estado os integra ao sistema jurídico em suas feições marginais, como inadimplentes, invasores, etc. Diante da ampliação da desigualdade, dos bolsões de miséria, da criminalidade e da propensão de desobediência coletiva por parte de alguns grupos situados na economia informal (perueiros, camelôs, sacoleiros, etc.), o Estado tem reforçado o caráter punitivo-repressivo das leis penais, obrigando os tribunais a aplicá-las com todo o custo que isso possa trazer para sua imagem. Enquanto no âmbito dos direitos econômico e trabalhista vive-se hoje um período de ‘flexibilização’ e desregulação, no direito penal a situação é inversa: registra-se aí uma crescente definição de novos tipos penais, muitas vezes justificadas em nome de combate ao terrorismo, ao crime organizado, às operações de lavagem de dinheiro ilícito e à imigração ilegal; o enfraquecimento dos princípios da legalidade e da tipicidade, por meio do recurso a normas com ‘textura’ aberta; a ampliação do rigor de penas já cominadas e da severidade das sanções; a aplicação quase irrestrita da pena de prisão; o encurtamento das fases de investigação criminal e instrução processual e a inversão do ônus da prova, com comprometimento das garantias legais” (2003:29-30).

⁵⁵ Ver ainda: Wacquant (2004); Caldeira (2000); Andrade (2002); De Giorgi (2004); Gomes e Bianchini (2002) e Silva-Sanchez (2002).

⁵⁶ Cf. Rusche e Kirchheimer (2004); Melossi e Pavarini (2006)

De todo modo, de tudo o que já se leu até aqui, questões importantes já estão em condições de serem demarcadas.

Em primeiro lugar, está a clareza sobre as ilusões e as desilusões que permeiam a penalidade moderna. Concebida na perspectiva de assegurar a civilidade no exercício da violência e legitimada pela idéia de que a autoridade constituída para operá-la era capaz de fazê-lo democraticamente⁵⁷, ela acaba apropriada pelo projeto burguês e colocada a serviço da iniquidade e da dominação até o limite atual do “extermínio social legitimado”. Ou seja: o mesmo sistema jurídico-penal que se edifica sobre

a utopia de uma sociedade universal e publicamente punitiva onde mecanismos penais sempre em atividade funcionariam sem atraso nem mediação nem incerteza; uma lei duplamente ideal, pois perfeita em seus cálculos e presente na representação de cada cidadão, bloquearia desde a origem, quaisquer práticas de ilegalidade

se transforma

numa maneira de gerir as ilegalidades, de riscar limites de tolerância, de dar terreno a alguns, de fazer pressão sobre outros, de excluir uma parte, de tornar útil outra, de neutralizar estes, de tirar proveito daqueles. Em resumo, a penalidade não [reprime] pura e simplesmente as ilegalidades; ela as diferenciaria, faria sua economia geral (2006c:226).

Por outro lado, está a clareza de que o direito positivo do Estado está longe de ser o único motor desse processo, mas caminha junto a outras formas igualmente relevantes de saber (a criminologia positivista, a medicina) e poder (as instituições totais, a mídia⁵⁸).

Retornando, pois, aos termos que são próprios de uma dialética social do Direito com que trabalhei no primeiro Capítulo, notadamente a partir de Lyra Filho e Boaventura de Sousa Santos, posso dizer que um estudo detalhado do sistema jurídico-penal confirma ao menos duas de suas principais hipóteses, quais sejam:

⁵⁷ No mesmo sentido é a apreciação de Zaffaroni (1998:98) que, numa discussão sobre a legitimidade do sistema penal moderno, reconhece que ela repousa sobre a “característica outorgada por sua racionalidade”. Certamente com inspiração em Foucault, diz o penalista argentino que “O poder social não é algo estático, que se ‘tem’, mas algo que se exerce – um exercício – e o sistema penal quis mostrar-se como um exercício de poder planejado racionalmente” (id.).

⁵⁸ Sobre a inter-relação problemática entre mídia e sistema jurídico-penal, cf. Batista (2002), Shecaira (2004), Gomes e Bianchini (2002) e Silva-Sanchez (2002).

- a) A de que o Direito é um fenômeno plural, cujas configurações finais (no caso deste estudo, a criminalização) dependem dos processos intermediários pelos quais múltiplas ordens jurídico-políticas se articulam; e
- b) A de que o Direito não se resume a um sistema normativo, mas se realiza no interior de uma combinação intrincada entre retórica, violência e burocracia.

Mas posso ir ainda além. Em termos mais diretos e honestos, posso dizer que ela retrata com imensa riqueza de detalhes o diagnóstico final que fiz no primeiro Capítulo a partir de uma dialética não apenas social, mas também afetiva do Direito: a de que em alguns casos (o sistema jurídico-penal sem dúvida é um deles), a experiência jurídica da modernidade perdeu inteiramente a capacidade de comunicar qualquer sentido emancipação individual ou coletiva, tornando-se um fator indiscutível de opressão (pois é apenas para isso que serve o sistema jurídico-penal contemporâneo) que nos interpela a repensá-la (ou despensá-la) como um imperativo de civilidade. O que, de resto, pode ser constatado não só numa análise genealógica e/ou criminológica (ao que se poderia objetar ser uma crítica “externa” ao direito), mas também numa análise que parte do ponto de vista “interno” do fenômeno jurídico: a dogmática jurídico-penal⁵⁹.

De fato, um primeiro traço marcante na constituição de uma dogmática jurídico-penal é o seu absoluto inquestionar da pena de prisão ou da sua prevalência (junto com a pena de morte e a multa) em relação a outras formas de pena. Ao contrário, toma-se tudo isso como dado e assimilam-se também as teorias que ecleticamente buscaram explicar e ao mesmo tempo legitimar essa realidade: uma teoria clássica e uma teoria positivista que, mobilizadas em conjunto, sugerem as desgastadas e não-realizadas finalidades de dissuasão (prevenção geral e específica) e reabilitação (como *cura* num sentido psiquiátrico, inicialmente, e *promoção* num sentido psico-social, mais tarde). Diante disso tem-se, pois, o seu segundo e definitivo traço: a fixação na construção de uma “teoria do delito”, quer dizer, uma teoria que viesse a delimitar racionalmente as condições nas quais se pode dizer que alguém merece ser “punido”⁶⁰.

⁵⁹ Por dogmática jurídico-penal, entendo a tentativa de elaborar positivamente conceitos teóricos e operativos do direito penal, num esforço de racionalização do conhecimento jurídico que, como diz Vera Regina Pereira de Andrade, “se identifica com a idéia de Ciência do Direito que, tendo por objeto o Direito Positivo vigente em um dado tempo e espaço e por tarefa metódica (imaneente) a ‘construção’ de um ‘sistema’ de conceitos elaborados a partir da ‘interpretação’ do material normativo, segundo procedimentos intelectuais (lógico-formais) de coerência interna, tem por finalidade ser útil à vida, isto é, à aplicação do Direito” (2003c:18).

⁶⁰ Como exemplos, no estrangeiro, de uma investigação de “metodologia do ensino jurídico-penal” solidamente desenvolvida, mas que ainda gravita em torno da teoria do delito (portanto, da dogmática penal), cf. os trabalhos

Face aos limites próprios deste trabalho, acaba se tornando fora de propósito fazer aqui um resgate profundo do que resulta dessa empreitada intelectual, especialmente porque isso daria lugar a uma série de controvérsias doutrinárias muito particulares que, inevitavelmente, acabariam por serem suscitadas e enfrentadas. O que julgo ser possível, em todo caso, é fazer uma breve passagem para descortinar os sentidos gerais que o debate vai adquirindo desde que se estabelece⁶¹.

O início do projeto da dogmática jurídico-penal está baseado numa idéia causalista, de que von Liszt e Beling foram os maiores artífices. O causalismo penal tem uma estrutura quase que mecânica: toda e qualquer ação voluntária que tenha contribuído para provocar um resultado reprovado pela lei penal (uma lesão ou ameaça de lesão a bem jurídico penalmente tutelado) faz parte do injusto penal. Em termos técnicos, isso significa equiparar tipicidade formal (a existência de um dispositivo legal proibitivo) com antijuridicidade (agir contra o direito): desde que se colabore para a produção dos resultados previstos na lei penal, está-se afrontando a ordem jurídica, o que dá ensejo à aplicação da pena.

Combatida mais tarde por uma perspectiva neokantiana, cujas premissas filosóficas identificam as ciências humanas como descritivas e valorativas, a teoria do delito seria revisitada e incrementada para que se reconhecesse no injusto penal essa dupla dimensão: deve corresponder a uma “descrição” da conduta penalmente relevante (uma considerável autonomia é concedida à tipicidade formal), mas deve também contemplar uma “valoração negativa” dos resultados dessa conduta (de onde pode decorrer a sua antijuridicidade). Quer dizer: por mais que uma ação se encaixe na previsão típica, ainda assim é preciso indagar se dessa ação decorre um resultado que se deva considerar como reprovável, como materialmente antijurídico (a antijuridicidade material, que para Mayer faz do tipo apenas um “indício” de conduta antijurídica). Ou, nas palavras de Motriveta, não mais se

...supõe entender que o conteúdo do tipo esgota o fundamento da antijuridicidade das condutas delitivas. Esse fundamento é mais amplo. O desvalor da conduta que, superando o risco permitido, lesiona ou põe em perigo um bem jurídico do modo descrito na lei penal é insuficiente para

de Maria Fernanda Palma (1999a; 1999b). Sobre a necessidade de transpor as fronteiras da dogmática na concepção de um projeto pedagógico atualizado para o ensino jurídico-penal, incorporando-se-lhe outras formas de saber, falarei mais adiante.

⁶¹ À exceção de alguns textos específicos que serão devidamente referidos, a maior parte dos argumentos abaixo foi elaborada com base nas seguintes leituras: Toledo (2000); Reale Júnior (1998); Andrade (2003a); Cirino dos Santos (2002); Tavares (2000); e Camargo (2002a; 2002b).

fundamentar o seu caráter anti-jurídico. Por esta razão, a concorrência de uma causa de justificação exclui a antijuridicidade da conduta (2002:549).

Uma observação atenta dessa ruptura permite ver que, embora aparentemente radical (o advento de uma filosofia de valores frente a uma representação pretensamente asséptica do ilícito), ela não passa de uma variação do mesmo tema: trata-se de fundar uma ordem jurídica coerente e completa a partir do Direito Positivo do Estado (o tipo penal desempenha, aqui, um papel estrondoso), que permita organizar a vida em sociedade. O ponto alto de tal processo, aliás, poderá ser reconhecido num dos momentos mais dramáticos da vida político-jurídica moderna: o nacional socialismo e a conseqüente utilização do Direito Penal para consagrar as convicções do Reich⁶².

Não é à toa que Welzel se levanta contra essas formulações e tenta reconstruir a caracterização do delito para afastar uma “onipotência jurídica do legislador”, o que busca empreender mediante a conhecida “teoria finalista da ação”. Nesse percurso, o influente penalista alemão apóia-se na seguinte idéia: a ação humana não é inconseqüente é, pelo contrário, planejada. Somos dotados de autonomia no direcionamento dos nossos atos e o injusto penal deve ser construído em função desta nossa capacidade, colocando-a no centro da sua atitude reprovatória (a tipificação). Em termos técnicos, isso vai importar na introdução do dolo e da culpa como elementos necessários ao “tipo”, que agora ganha ares de complexidade (é um tipo objetivo e subjetivo ao mesmo tempo)⁶³.

Atualmente, o que mais me importa, a dogmática welzeliana encontra-se em franco processo de superação por uma corrente tão polêmica quanto refinada: o funcionalismo penal. Desinteressado das condições (naturais ou intencionais) em que se produz um resultado penalmente relevante (lesão ou ameaça de lesão a um bem jurídico penalmente resguardado), o funcionalismo dirige o olhar para as condições (políticas) em que se promove a imputação desse resultado, que agora passa a entender como introdução ou incremento de um risco proibido. Uma noção que não é “interna”, “apriorística” ou “ontológica” à ação ou à omissão humanas, mas “externa” a ela, como produto de sua reconstrução discursiva.

⁶² Sobre a vinculação ideológica do notável neo-kantiano Mezger com o nazismo (portanto, ainda sem chegar a falar da chamada Escola de Kiel, na qual essa relação era mesmo de organicidade), vale conferir o recente mas já fundamental trabalho de Francisco Muñoz Conde (2005).

⁶³ Este fato já deveria ser tomado como um sinal de alerta sobre como a dogmática penal é capaz de reduzir a riqueza de teorias sociais ou filosóficas para as suas categorias tecnológicas. Como demonstrou Zaffaroni (1998), o ontologismo welzeliano encerra uma série de outras virtudes explicativas e operativas para o Direito Penal que foram profundamente marginalizadas nos estudos dogmáticos, sobretudo no âmbito da culpabilidade; e que ele próprio buscará resgatar para desenvolver o seu realismo marginal.

Assim sendo, pode-se dizer que os funcionalistas estão hoje a desenvolver uma teoria que é menos “do crime” e mais da “incriminação”, o que só é possível quando se concebe o sistema penal como um sistema aberto, permeável à tópica e aos conhecimentos produzidos por outros “sistemas” (cf. Camargo, 2002). É com esse arsenal discursivo que o intérprete fará a verificação da pertinência ou não de imputar objetivamente a alguém um resultado como obra sua, para fins penais, por mais que esse alguém esteja envolvido diretamente na sua “causação”, tenha agido com “intenção” ou “negligência” e que o resultado provocado seja “socialmente reprovável”. Nada disso mais é tão importante quanto criar ou introduzir um novo risco que possa estar objetivamente relacionado ao resultado. Daí é que se pode explicar a absolvição de quem, tendo dado carona a outrem na caçamba de uma caminhonete, sem dirigir acima do limite de velocidade ou violando qualquer outra regra de trânsito, envolve-se num acidente de que decorre o falecimento do caronista. Se é que houve incremento do risco, isso se deveu por obra da própria vítima (autocolocação em risco), isentando o motorista de responsabilidade penal pelo resultado morte⁶⁴.

O que subjaz a esse giro é uma perspectiva da “função” do direito penal. Segundo os funcionalistas, ele tem uma “utilidade” social, que precisa ser colocada em saliência: produzir decisões concretas ao nível de uma *última ratio* que comuniquem um sentido normativo de convivência (realizar uma política criminal adequada, para Roxin, ou, no funcionalismo dito radical [luhmaniano] de Jakobs, confirmar a identidade da norma que foi comprometida pelo delito).

Chegamos assim ao fato mais notável da dogmática jurídico-penal contemporânea, que é o debate entre funcionalistas e garantistas. De um lado, a crítica funcionalista ao tipo penal fechado – à definição taxativa e/ou apriorística de comportamentos, resultados e valores que estariam no núcleo do injusto penal, em função de sua inadequação a uma realidade cuja complexidade só pode ser reconstruída discursivamente

⁶⁴ Este caso não é ficcional, mas foi apreciado e decidido pelo Tribunal de Justiça de Minas Gerais (Brasil, 2002), nos autos da Apelação Criminal n.º 364.972-1, cujo acórdão foi assim ementado: “ACIDENTE DE TRÂNSITO – HOMICÍDIO CULPOSO – TEORIA DA IMPUTAÇÃO OBJETIVA – APLICABILIDADE – AUTOCOLOCAÇÃO DA VÍTIMA NA SITUAÇÃO DE RISCO – INEXISTÊNCIA DE CAUSALIDADE NORMATIVA – ABSOLVIÇÃO. Estando o agente transportando pessoas na carroceria do caminhão, com a permissão da Justiça Eleitoral, no qual foram instalados bancos para que os eleitores viajassem assentados, tendo a vítima com o veículo em movimento se levantado para fazer “xixi” na traseira do caminhão, vindo a perder o equilíbrio e cair e a falecer em razão da queda, o comportamento desta é que determinou a ocorrência do resultado lesivo, já que espontaneamente favoreceu o incremento da situação de risco, com a qual o condutor do caminhão em nada contribuiu. Logo, não há como lhe debitar o fatídico resultado, pela simples relação naturalística entre a condução do caminhão, e o resultado fatal”.

ou tecnicamente. De outro, a defesa de um tipo penal fechado como tentativa de evitar a expansão fluida do direito penal (portanto do sistema punitivo). Uma espécie de retorno ao iluminismo que se traduz no que Ferrajoli denomina de um “utilitarismo penal reformado” porque não é voltado à sociedade e às “pessoas que cumprem a lei”, mas àquelas que a violaram. Cuida-se de proporcionar o que o italiano consignou como a “máxima felicidade possível para a maioria não desviante e o mínimo sofrimento necessário para a minoria desviante”⁶⁵ (cf. Ferrajoli, 2002; Carvalho, 1999; 2000; 2003).

Sem entrar nos detalhes da controvérsia, mas analisando-a novamente com um relativo afastamento, penso que ela representa bem mais que um duelo de argumentos. Da parte dos funcionalistas, o debate representa a “consciência da crise” do direito penal. Se ele de fato quer se apresentar como uma instância de regulação democrática da vida social, deve ser plástico (retórico) o suficiente para responder às dificuldades de cada caso concreto. O modelo fechado não apenas o faria inerte diante de fatos mais complexos (novas e mais sutis formas de criminalidade), senão que muitas vezes despropositado (imagine-se, por exemplo, a condenação e a prisão do motorista do exemplo acima mencionado). Da parte dos garantistas, o que parece estar em causa é uma “crise de consciência” do sistema jurídico-penal. Sabe-se que ele sempre foi o império da violência Estatal e societal sobre a retórica, por isso se reivindica um modelo típico (fechado) capaz de limitá-lo⁶⁶.

A própria maneira como esse argumento garantista é colocado, porém, deve nos levar a uma avaliação sobre a viabilidade ou não do projeto global da dogmática. Desde as reformas do século XVIII, acredita-se que a redução do Direito ao Direito Estatal

⁶⁵ Acolho a sugestão de Daniel Villa-Nova Gomes para esclarecer que o garantismo de Ferrajoli alcança um âmbito bem maior que o Penal: ele nasce de uma análise sobre o Direito Penal, mas está formulado como uma verdadeira Teoria Geral do Direito que gira em torno dos “Direitos Fundamentais”. Enquanto tal, o garantismo reconstrói os temas da vigência, validade e interpretação das normas, desprezando idéias formalistas e procedimentalistas em favor de um “conteúdo mínimo” associado à “dignidade humana”. Com isso, pretende ampliar direitos e limitar poderes, num projeto de democracia social centrista que, todavia, não deixa de ser tributário do jusnaturalismo e de tangenciar o neokantianismo.

⁶⁶ Essas minhas intuições parecem comprovadas ao se analisar os modos pelos quais cada corrente retorna ao tema esquecido da pena. Para um funcionalista como Antonio Luis Chaves Camargo, “a lei penal sob o prisma da prevenção geral exerce uma função positiva, motivadora, que estimula a compreensão semântica dos valores vigentes, garantidos através do bem jurídico protegido, de modo a atuar como *estímulo ao grupo social para evitar a prática de atos proibidos*. Sob o aspecto da prevenção especial, também positiva, a influência da lei visa a *reafirmar no condenado os conceitos de valores vigentes*, de modo a convencê-lo a não praticar aquelas condutas reprovadas pelo grupo social. Dá-se adeus, neste aspecto, aos mitos da ressocialização e da reinserção social tão enaltecidos pelo direito penal clássico” (s.d., destaque meus). Já para um garantista como Salo de Carvalho a pena é entendida como um “*ato político, e o direito, enquanto limite da política, torna-se o parâmetro limitativo da sanção*. Contrário aos conhecidos modelos de direito penal máximo que optam pelo primado da política (ou economia) sobre o direito, o modelo garantista, negando as teorias tradicionais da pena, estabelece critérios de *minimização da resposta estatal ao desvio punível*” (1999, destaques meus).

Científico permitiria controlar racionalmente a dinâmica da reprodução social orientando-a “seguramente” (o lugar da fala da dogmática jurídico-penal) para o “progresso”. Dentro dessa utopia, a retórica e a burocracia (elementos que se buscou articular em cada teoria do injusto) foram vistos como imunização contra o uso desmedido da violência Estatal e societal.

O que se torna cada vez mais visível, em todo caso, é que o quadro atual do projeto burguês a) fez prevalecer a violência b) mobilizada de modo seletivo e c) com uma “função” precipuamente segregacionista, eliminando a retórica e colonizando a burocracia⁶⁷. Daí é que a tarefa mais iminente, que dificilmente poderá ser realizada pelo exclusivo viés da dogmática, é construir uma alternativa teórico-prática a esse sistema punitivo. Ou, como diz Vera Regina Pereira de Andrade (2003b:28), com apoio em uma consagrada expressão de Zaffaroni,

... dizer não a este “genocídio em marcha”. É preciso insistir em que os códigos da violência – no plural – são precisamente os códigos silenciados pelo catálogo penal e que a violência visível é apenas a sintomatologia das violências invisíveis. É preciso inverter o senso comum para visibilizar, por ordem, a violência do poder, das estruturas, das instituições e a humana ao final, e somente no contexto do enredo global. Os códigos da violência têm que ser urgente e vitalmente submetidos a outras lutas e holofotes que não os da tecnologia midiática, cujo *flash* não ultrapassa a cena da dor – sangue e lágrimas – para radiografar os braços que se armam muito aquém do humano.

Ao longo das próximas seções, tentarei analisar o modo pelo qual essa alternativa se vai galvanizando e vai demandando de nós juristas novos modos de conhecer e

⁶⁷ Nesse sentido, as teorias jurídico-penais mais coerentes da atualidade parecem ser o realismo marginal de Zaffaroni e o “direito penal do inimigo” de Jakobs. Elas são as únicas que levam a sério o caráter violento e seletivo do sistema jurídico-penal e tomam-no como um dado fundamental para construir suas propostas jurídico-políticas. No caso de Zaffaroni, a proposta é de limitar essa violência. A dogmática é vista como “reconstrução discursiva que interpreta as leis de conteúdo punitivo (leis penais) para dotar a jurisdição dos limites exatos para o exercício de seu poder decisório e de modelos de opiniões não contraditórios para os conflitos que o poder das demais agências seleciona a fim de submetê-los à sua decisão, de modo a proceder de forma socialmente menos violenta” (1996:206). Para tanto, o argentino utiliza a idéia de culpabilidade pela vulnerabilidade: “Na batalha ética que a agência judicial trava com a ação do poder a fim de impor limites à irracionalidade, é razoável que esta se dedique com maior interesse a restringir a violência que é exercida sobre pessoas que pouco reforçaram a mesma violência de que são objeto (e o poder que limita a agência judicial, por fortalecer o poder das agências do sistema), por serem aquelas que decidiram pela ação com menor grau de autonomia” (1996:275). No caso de Jakobs, a proposta ganha um sentido diametralmente oposto. A violência é usada para excluir deliberadamente aquele que “por princípio se conduz de modo desviado, não oferece garantia de um comportamento pessoal” e “por isso, não pode ser tratado como cidadão, mas deve ser combatido como inimigo” (2005:49). “O Direito penal do cidadão mantém a vigência da norma”, diz o penalista alemão, enquanto “o Direito penal do inimigo (em sentido amplo, incluindo o Direito das medidas de segurança) combate perigos” (2005:30). Uma formulação elegante e aparentemente ponderada, mas que não escapa a ressalvas como as de Silva-Sanchez, para quem: “remanesce a questão conceitual se, então, o Direito Penal do inimigo persiste sendo ‘Direito’ ou se já é, ao contrário, um ‘não-Direito’, uma pura reação defensiva de fato perante sujeitos ‘excluídos’” (2002:151).

operar o direito. Ao final do Capítulo, quero desenhar uma espécie de programa (não no sentido burocrático, mas no sentido imaginativo do termo) para o ensino jurídico-penal, na perspectiva da formação de juristas rebeldes e transgressores, a fim de que a “realidade” da nova proposta venha a suplantar o “que existe” em termos desse genocídio de que dizia Andrade.

2.3 Além dos delitos e das penas. Construindo figuras de um futuro menos penal para a gestão dos problemas⁶⁸.

Na seção anterior, espero haver explicitado coerentemente as razões que me levam a conceber o sistema jurídico-penal como um dos domínios da vida social nos quais a crise do direito moderno se manifesta de modo mais agudo. Paradigma de um paradigma, ele não só traduz o completo estiolamento da emancipação, como também instrumentaliza a expressão máxima da regulação que se lhe sobrepôs: o fascismo societal.

Admitindo então a hipótese de que ele deva ser suplantado, por imposição progressista do nosso tempo, deve-se ter em mente que isso significa percorrer os itinerários de uma verdadeira transição paradigmática. Quer dizer: não está em questão a mera e casual substituição de alguns conceitos ou expedientes por outros, e sim a modificação de todo um conjunto de concepções, relações e expectativas rumo a uma direção que por definição é desconhecida, mas cuja inspiração mais elementar já se faz sentir de algum modo.

Para quem fala do lugar do cientista (este agora é pretensamente o meu caso), a latência própria de momentos como esse deve servir de motivação à elaboração de cartografias que ajudem a representar o que está em jogo, a fim de oxigenar as lutas em curso e subsidiar (nas suas dimensões pedagógicas, no caso desta dissertação) a produção de um novo senso comum sobre uma questão ou um conjunto de questões (a crise do sistema jurídico-penal e o desejo de transitar para além dele).

Assim como fez Boaventura ao analisar a transição de paradigmas epistemológicos (1989; 2001), penso que uma pesquisa similar no terreno jurídico-político também deve ter foco nas *condições* que interagem para a formação de um contexto de mudança. Em outros termos, trata-se de partir de uma indagação como a seguinte: quais são

⁶⁸ A expressão “figuras de futuro” é extraída de um texto de grande importância na reforma do ensino jurídico, de autoria da Comissão de Ensino Jurídico da OAB, ao qual voltarei a fazer menção no terceiro Capítulo: a sua “Cartografia de Problemas do Ensino Jurídico” (CEJ-OAB, 2002).

os impulsos correntes que nos autorizam a acreditar na emergência de algo novo para lidar com o crime, o criminoso e a criminalidade?

Ainda com Boventura, distingo entre condições sociais e teóricas. Dentre as condições teóricas para se pensar num sistema de compreensão e gestão não-penal de problemas, creio que dispomos atualmente de pelo menos duas referências significativas: o abolicionismo penal e uma “criminologia das inter-relações sociais”, que vem se apresentando como um terceiro paradigma para além dos já abordados paradigmas positivista e da reação social.

Como acontece com toda formulação contra-hegemônica, o abolicionismo penal tem diferentes facetas, que por sua vez refletem os sentidos da deterioração do paradigma em xeque. As duas principais têm, respectivamente, embasamento crítico-materialista (Nils Christie e Thomas Mathiensen)⁶⁹ e ético-libertário (Louk Hulsman e Edson Passetti)⁷⁰. Em ambos os casos, o discurso está orientado a denunciar a ilegitimidade estrutural e funcional da justiça criminal, reivindicando a sua deposição. Nesse sentido, diz Hulsman, o abolicionismo se coloca como um movimento social, de importância

comparável a movimentos sociais históricos pela abolição da escravatura e da perseguição às bruxas e hereges e movimentos sociais contemporâneos como os em favor da abolição da discriminação racial e de gênero (1997:197).

Sem perder de vista a importância desse abolicionismo “ideológico” (não no sentido marxista, como “falsa consciência da realidade”, mas no sentido de “ideologia positiva”, de um conjunto de crenças, idéias e valores que tem como função inspirar a ação dos agentes coletivos, tal como dizia Norberto Bobbio), falo, porém, de um outro tipo de abolicionismo, que o mesmo Hulsman designa por “movimento acadêmico”. Ou seja: um abolicionismo que objetiva romper com “uma maneira de olhar para a justiça criminal”, mediante a proposição de uma “outra linguagem que permita submeter a justiça criminal à hipótese crítica”;

em outras palavras, que permita testar a hipótese de que a justiça criminal não é “natural” e que sua “construção” não pode ser legitimada. Se essa hipótese for validada, a linguagem prevalecente sobre a justiça criminal tem de ser desconstruída e a justiça criminal aparecerá como um problema público em vez de ser uma solução para problemas públicos (idem).

⁶⁹ Cf. Christie (1998; 1981) e Mathiensen (1997)

⁷⁰ Cf. Hulsman (1997) e Passetti (1999; 2004a; 2004b e s.d.)

Nesse sentido, classifico como abolicionista toda e qualquer iniciativa do pensamento que se destine a reelaborar os nossos esquemas de compreensão e gestão dos problemas, afastando-os das noções de crime e pena.

A descrição do sistema jurídico-penal como um “esquema de compreensão e gestão de problemas por meio do crime e da pena” é flagrantemente elaborada a partir dos trabalhos de Maíra Rocha Machado, que num estudo recente mas já bem difundido sobre a “internacionalização do Direito Penal” conclui ser este um binômio apto “a funcionar como um núcleo comum representativo do funcionamento das instituições jurídicas de todo o Ocidente”. “Tratar condutas como *crime* e atribuir uma *pena* ao indivíduo considerado culpado”, diz Maíra, “é uma prática que perpassa os mais distintos sistemas jurídicos nacionais” (2004:19). Mas em todo caso, é “uma forma muito específica” de proceder (*idem*), para a qual o abolicionismo penal como movimento acadêmico propõe sermos capazes de criar alternativas⁷¹.

No caso de Hulsman, que decerto é o mais influente abolicionista do nosso tempo, o esforço de elaborar um tal “esquema de compreensão e gestão de problemas fora dos referenciais de crime e pena” está sabidamente relacionado à valorização da vítima em todo o procedimento, a quem segundo ele cabe qualificar as situações em questão como problemática ou não, assim como suscitar a discussão sobre o que é ou não relevante de ser feito se por ventura a situação assim o for considerada⁷². Sem adotar integralmente essa idéia, que parece limitada quando o sistema jurídico-penal vem se expandindo em direção a conflitos que não são mais de natureza inter-individual, penso, no entanto, que ela oferece algumas pistas do que pode resultar de uma investigação verdadeiramente abolicionista: uma impressionante multiplicação de possibilidades e de variáveis sobre como nos posicionarmos diante de conflitos.

⁷¹ Além de identificar o crime e a pena como as categorias fundamentais do sistema jurídico-penal, Maíra ainda os associa ao termo “gestão de problemas” para deixar claro que estes não são necessariamente “solucionados” ou “resolvidos” pela maquinaria jurídico-penal – numa atitude semelhante à de Zaffaroni que, por seu turno, opta pela expressão “decididos” (1992). Da minha parte, acrescento ainda o termo “compreensão” por entender que “crime” e “pena” não são apenas conceitos “instrumentais”, mas também “definitórios” de uma dada realidade (os problemas e as respostas que lhe são possíveis).

⁷² Nesse particular, o argumento básico de Hulsman é de que “as pessoas têm pontos de partida muito diferentes quando iniciam sua construção de eventos, que parecem, na superfície indiferenciada do começo, muito semelhantes”, e que por isso “coisas que parecem perigosas e más para alguns não provocam tais sentimentos e pensamentos em outros” (1997:209-10). Contra a qualificação indiscriminada de comportamentos como “crime” (esta sim uma atitude violenta, que nos obriga a admitir condutas como lesivas aos nossos interesses apenas porque alguém assim o definiu), nasce assim a idéia de situação-problema, um contexto complexo que carece de ser reconstruído singular e intersubjetivamente.

Multiplicar as possibilidades e as variáveis diante de “situações-problema” é, também, o que tem orientado os trabalhos de um brasileiro com destaque cada vez maior no cenário internacional da criminologia: Álvaro Pires. Num relativo afastamento da polarização entre a criminologia tradicional a criminologia da reação social, Pires questiona o que há de infeliz coincidência em ambas essas representações da realidade jurídico-penal: o apego visceral a um modo de pensar que, a rigor, é derivado do “programa penal oficial” (o Código Penal). (s.d:23) Quer dizer: na medida em que admite o binômio crime-pena como descrições de uma realidade bem mais complexa (no plano dos comportamentos) e rica de possibilidades (no plano dos modos de gestão de problemas), o saber criminológico acaba naturalizando e legitimando tais instituições ainda que intencione criticá-las.

Por isso, ao postular por um terceiro paradigma criminológico, cujas definições teóricas saibam “[dar] acesso ao fenômeno sem naturalizar sua forma específica de expressão ou alguns de seus aspectos empíricos suscetíveis de modificação com o tempo”, o professor de Ottawa lança uma advertência que sem dúvida deve ser levada em conta quando se trata de pensar num sistema de compreensão e gestão de problemas para além dos referenciais do crime e da pena: a advertência de que se faz “absolutamente necessário que o investigador ou a investigadora tome distância do fato institucional a fim de ter uma autonomia no plano da significação conceitual dada à realidade” (s.d.:22).⁷³

A essas condições teóricas, que estimulam ao alargamento dos cânones analíticos sobre o direito e sua linguagem, entreabrindo possibilidades férteis para a resignificação das bases do sistema jurídico-penal, somam-se ainda relevantes condições sociais.

Em síntese, tais condições derivam da emergência de diversas modalidades de gestão de problemas que, em alguma medida, adotam orientação não-penal. São práticas “restaurativas”, “terapêuticas”, “comunitárias” ou de “reintegração social” que, no ritmo particular dos projetos-piloto, começam a adquirir espaço e visibilidade como contraposições legítimas ao modelo hegemônico⁷⁴.

⁷³ Inevitável enxergar aqui a pertinência da reivindicação de José Reinaldo de Lima Lopes (2000) quanto ao papel da história do Direito na ampliação dos cânones de formação do jurista já que, segundo ele, uma das virtudes da história, é nos fazer perceber que em algum momento “as coisas foram diferentes do que são e podem ser no futuro também muito diferentes”.

⁷⁴ Sobre alguns desses projetos-piloto, especialmente os patrocinados com recursos federais, cf. as informações disponíveis no sítio da Secretaria de Reforma do Judiciário do Ministério da Justiça, no endereço <www.mj.gov.br/reforma>, acesso em 30 Jan 2006.

Por variadas razões, não será o caso de descrever em pormenores cada uma dessas práticas. Ao contrário, farei apenas referências esporádicas e casuísticas a algumas delas, sempre que forem interessantes para ilustrar a análise que de fato pretendo desenvolver: a de considerá-los como “diferentes” (“estranhos”, para utilizar esta expressão mais uma vez) ao sistema jurídico-penal moderno, num primeiro momento; para a seguir identificar as principais dimensões de tal “estranhamento” em proveito do alargamento de cânones analíticos que as já visitadas condições teóricas permitem realizar.

Tal atitude exploratória, contudo, não pode ser tomada desacompanhada de algumas precauções, as quais aproveito para registrar.

Em primeiro lugar, ela não pode abastecer qualquer ilusão ou encantamento (no mau sentido da palavra) em relação aos modelos considerados, consagrando-os como fórmulas acabadas. Em segundo lugar, ela também não pode servir para ocultar ou suprimir a variedade e a riqueza da experimentação social, mediante o uso de reduções inconseqüentes. Até porque, há que se reconhecer que as práticas em questão se organizam sob uma completa diversidade de propósitos e/ou de tecnologias (métodos e dispositivos), que talvez não admitam mesmo tal redução: em alguns casos (a justiça restaurativa), a referência principal repousa na memória de sociedades não-capitalistas (os aborígenes da Austrália, as tribos africanas, as sociedades indígenas da América do Norte), enquanto noutros (os “projetos de reintegração social”), o que está em questão é instrumentalizar postulados da criminologia crítica⁷⁵.

Guardadas essas advertências, vejamos então quais são mencionados estranhamentos.

Um estranhamento inicial está a residir no modo de qualificar o conflito. Ao invés de concebê-lo como um simples produto da ação individual contra a qual se deve exercer uma reação punitiva (por razões retributivas, dissuasórias ou reabilitadoras que sejam), eles são vistos como um dado da convivência humana e decompostos nas suas dimensões psicológicas e comunitárias (numa palavra, no contexto em que acontecem).

⁷⁵ Algumas dessas práticas naturalmente acabam ganhando mais presença que outras e não é raro que tendam a colonizá-las, sob o rótulo de “boas práticas”. Sob a orientação epistemológica que prevalece neste trabalho, é evidente que se deve manter vigilância contra esse tipo de tentação, sob pena de que a pesquisa acadêmica acabe servindo para legitimar ainda mais certas desigualdades na distribuição do poder social. Para uma crítica desta “*best practice reasoning*” e de sua influência na adoção inconseqüente de modelos de organização social, mais especificamente de políticas públicas no âmbito de projetos de cooperação internacional, cf. Morais (2005).

Isso resulta não só numa representação bem mais complexa do fato em questão (algo bem próximo da situação-problema de Hulsman), mas também numa compreensão mais adequada do que seja o melhor a fazer diante dele. Reparar o dano? Pedir desculpas? Firmar novos compromissos em relação ao outro (por exemplo, abster-se de algo que vem fazendo) ou a si próprio (internar-se para tratamento voluntário)? Estabelecer novos mecanismos sócio-políticos que ajudem a prevenir a ocorrência de novas situações semelhantes? Todas essas medidas (e outras mais, que apenas a singularidade dos casos concretos é capaz de engendrar) passam a compor o leque de respostas possíveis, numa comprovação empírica da viabilidade do que Edson Passetti denominou de respostas-percurso.

Resposta que não se fundamenta numa universalidade, numa punição ou absolvição. Mas, ao contrário, resulta da conversão, esta prática existencial em que se busca convencer o outro e ser por ele convencido. Não é, por conseguinte, um diálogo sobre o esclarecimento de um superior (juiz, promotor, técnico em humanidades, pastor, pai) a seu discípulo, a quem feriu a prevenção geral a quem se pretende educar. Trata-se de um diálogo de risco estabelecido entre as partes envolvidas e que introduzem um contrapositionamento das autoridades de Estado. O percurso, por isso mesmo, parece desconhecido e singular, recusando a regularidade do acontecimento ou das estatísticas das possíveis respostas-percurso, incluindo margens de acertos, reincidências ou modelos. A singularidade demanda ação e tempo dos envolvidos, incluindo as autoridades judiciais, que a moderna aplicação da pena não requer por se voltar para a rapidez e ineficácia da aplicação, segundo o questionável e indescritível critério de periculosidade internando e acoplado-se ao regime de penas alternativas (2004a: 31) ⁷⁶.

Para exemplificar essa abertura cognitiva em relação aos comportamentos e criativa em relação à elaboração de respostas, recorro a dois exemplos trazidos no já referenciado estudo de Maíra Machado (op. cit.). Propositadamente, são exemplos com contornos bastante dramáticos, pela violência e amplitude que apresentam: a sanguinária opressão política levada a efeito na época do *apartheid* na África do Sul e a circulação indiscriminada de capital que acontece contemporaneamente no sistema financeiro internacional e no dos países periféricos, em especial.

⁷⁶ De se notar que, como ressalta Passetti (idem), a expressão resposta-percurso aparece justamente como crítica a uma proposta de Hulsman de sistematizar alguns modelos (conciliatório, compensatório, terapêutico, educativo e punitivo revisitado) de resposta para situações-problema. Desconfiando da própria noção de modelo, Passetti e seus colegas do Nu-SOL/PUC-SP rejeitaram o quanto era proposto por Hulsman e aderiram à idéia bem mais fluida de resposta-percurso.

No caso da África do Sul, Maíra destaca como a Comissão de Verdade e Reconciliação, por meio de seus diversos Comitês (especialmente o de Anistia), conseguiu articular

uma forma de gestão de conflitos que não vincule uma norma de sanção às normas de comportamento especificadas na Lei de 1995: assassinato, tortura, seqüestro, tratamento cruel, bem como a tentativa, instigação, planejamento etc. para o cometimento desses atos (art. 1.1.ix. da Lei de 1995). E que se realize exclusivamente por meio dos relatos e testemunhos das vítimas e dos perpetradores, considerando que a reconciliação nacional apenas pode ser alcançada mediante a reconstrução e o conhecimento público dos motivos e das circunstâncias históricas, sociais e políticas que permitiram que essas graves violações de direitos humanos ocorressem (2004:232).

Já no caso da circulação indiscriminada de capitais, ela realizou um breve estudo comparando o modelo do GAFI e o modelo da ATTAC⁷⁷, demonstrando como os dois trabalham sobre problemas semelhantes, mas a partir de lógicas distintas acabam seguindo caminhos igualmente (e consideravelmente) distintos, no momento de formular uma resposta. Para simplificar a exposição e seguir adiante, limito-me a reproduzir aqui uma figura utilizada pela própria autora, na qual essas distinções estão mais que bem pontuadas:

	Modelo GAFI	Modelo ATTAC
Problema central	Crises econômicas, desestabilização dos mercados e de economias nacionais	
Explicação do problema	Eliminação de barreiras à movimentação de capital	
Elemento explicativo determinante	Circulação de “capital ilícito”	Especulação financeira
Sistema de controle escolhido	Sistema jurídico-penal	Sistema financeiro
Critério de seleção do modelo	“crime”	“capital não produtivo”
Objeto sobre o qual se constrói o critério	Transação ou ativo financeiro	
Objetivo manifesto	Tornar a atividade economicamente desinteressante (Dissuadir as práticas problemáticas)	
Preocupação prática	Retornar o dinheiro aos cofres públicos nacionais mediante	
Instrumento	CONFISCO do capital	IMPOSTO sobre o capital

Figura 7 - Estabilidade das economias nacionais: o modelo de gestão do GAFI e da ATTAC (Machado, 2004:233)

⁷⁷ O Grupo de Ação Financeira sobre Lavagem de Dinheiro (GAFI/FATF) foi criado em 1989 pelos 7 países mais ricos do mundo (G-7) no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com a finalidade de examinar, desenvolver e promover políticas de combate à lavagem de dinheiro. Essas políticas têm por objetivo impedir que os produtos dos crimes de tráfico de drogas e outros delitos graves sejam utilizados em futuras atividades criminosas e afetem as atividades econômicas legais dos países. Dentre elas está obviamente a criminalização de condutas e o estabelecimento de mecanismos de cooperação internacional em termos jurídico-penais. Já a ATTAC (Associação para a Taxação das Transações Financeiras para a Ajuda aos Cidadãos) se define como um movimento internacional de cidadãos, que se opõe à globalização das injustiças e tem defendido a criação de um imposto sobre transações financeiras especulativas (a taxa Tobin).

Tanto numa experiência quanto na outra, vê-se que existem diversas formas diferentes de se contar a mesma história e de se reagir perante ela. No caso da África do Sul, a possibilidade de concessão de anistia a condutas tão impactantes não apenas na vida em comunidade, mas do próprio país enquanto sujeito político, mostra que o objetivo primordial da transição era criar oportunidades para que o povo se auto-conhecesse e pudesse fincar as bases para refundar a própria história. Para um aprendizado de convivência democrática, isso é sem dúvida melhor que a simples punição de culpados, o que demanda uma re-consideração das atitudes para muitos impulsivas de criminalizar e punir, combustível, por exemplo, do Tribunal Penal Internacional e, recentemente, do julgamento e execução de Saddam Hussein⁷⁸.

No caso da ATTAC, a disparidade de soluções é ainda mais instigante, porque remete a uma divergência no próprio plano de significação das condutas que estão no centro do problema. Aos olhos da associação, poder-se-ia dizer, as raízes da circulação indiscriminada de capitais ilícitos encontram-se num processo de mundialização financeira especulativa alheio ao controle democrático pelos cidadãos. Numa perspectiva de “dissuasão” de tais práticas econômico-financeiras, a proposta (jurídica, diga-se de passagem) é fortalecer o controle democrático ao invés de simplesmente criminalizar e punir.

Um segundo estranhamento reside no modo de gerir esse mesmo conflito, no procedimento a ser adotado. Para ilustrar bem em que medida ele se destaca do procedimento tradicional, tomo o exemplo de uma prática muito pontual de Justiça Restaurativa: o círculo restaurativo. Os círculos restaurativos são procedimentos pelos quais o encontro entre a vítima e o autor do fato (que, lembremo-nos, era o centro da proposta de Hulsman), é incrementado com a participação de outras pessoas relevantes na vida de ambos e da comunidade. Dessa audiência ampliada podem surgir não apenas bases para a auto-

⁷⁸ Nos Estados Unidos, os estudos de experiências como as da África do Sul estão bastante em voga nas Faculdades de Direito sob o rótulo de “transitional justice”. Curiosamente, a abordagem que tem sido feita prioritariamente é a do Direito Internacional dos Direitos Humanos, numa inquirição sobre quais estratégias estão sendo desenhadas nos países que experimentam mudanças de regime para lidar com um legado de violação de Tratados Internacionais. Esse enfoque tem, na minha avaliação, pelo menos dois grandes riscos: a) coloca as violações de Direitos Humanos como se fossem problema “dos outros”, como se em muitos casos não tivessem contado com a convivência dos próprios países centrais; e, sobretudo b) desperdiçam o potencial contributivo das experiências de “transitional justice” como marcos para reconstruir os nossos próprios modelos euro-cêntricos ou ameri-cêntricos de justiça, que no caso da justiça criminal talvez não fique nada a dever para as piores ditaduras. Para o exemplo de um bom programa sobre “transitional justice”, cf. <http://www.nyuhr.org/transitional.html>, acesso em 10 Jan 2007.

determinação responsável das partes, mas também para a emancipação de todo o coletivo (Huculak, 1995).

O caso exposto originalmente por Braithwaite e resgatado por Marcos Rolim (2004) é bem representativo disso. Trata-se de uma situação envolvendo um jovem (no texto chamado de Sam) detido pela prática de furto contra uma senhora; e que

Ao invés de ser encaminhado ao sistema de justiça criminal, foi referenciado junto a um “mediador” para um processo restaurativo. Na tentativa de montar uma conferência com pessoas que realmente importavam, Sam disse que se seus pais fossem convidados para a conferência ele não colaboraria em nada. O mediador, então, começou a perguntar pelos demais parentes até descobrir que o garoto tinha em boa conta sua irmã mais velha e um tio de nome George, pessoas com quem, entretanto, não mantinha contato há anos. Professores da escola? Não, ele odiava a todos também. Sam havia abandonado a escola porque, afirmava, os professores o tratavam “como se ele fosse lixo”. A única exceção era um antigo técnico da equipe escolar de *hockey*, que o havia valorizado e estimulado no esporte. Assim, a irmã mais velha, o tio George e o treinador de *hockey* foram localizados e convidados a participar da conferência com Sam, a vítima de roubo e sua filha (Rolim: 23)⁷⁹.

Este pequeno e introdutório parágrafo de relato do caso deixa entrever, pois, alguns dados relevantes. Se o eixo do procedimento é o esclarecimento da situação e do que se pode fazer diante dela, não se opta, para isso, por uma maquinaria adjudicatória, a qual limita o universo de personagens (o réu, o promotor, o juiz, o advogado e as testemunhas), o meio (o processo) e o resultado (a sentença). Antes, estimula-se o diálogo e o envolvimento de outros atores relevantes, das “pessoas que importam” como diz Rolim. Numa palavra, é como se o conforto e a espontaneidade, não os discursos e expedientes burocráticos e

⁷⁹ O relato completo torna-se ainda mais emocionante porque é confrontado com um caso idêntico que, todavia, foi submetido ao sistema tradicional de justiça criminal. O resultado talvez seja intuitivo, mas é sempre chocante. O outro jovem foi violentado na prisão, afundou na criminalidade e acabou morto e enterrado como indigente, sem que com isso outros furtos deixassem de acontecer na localidade.

mistificatórios⁸⁰, fossem a contraparte procedimental da conversão do crime em situação-problema⁸¹.

Formar juristas dispostos a contar a história dos problemas e reagir perante elas por outras formas que não as do crime e da pena, por sinal, parece ser a única via para avançar em alguns debates político-jurídicos que parecem intermináveis⁸². Afinal de contas, não há como negar que a cultura inquisitorial e punitiva prevalecente nas instituições judiciárias e na mentalidade dos seus operadores é uma das maiores responsáveis pela relativa frustração das experiências de desinstitucionalização levadas a efeito no Brasil ou em outros países do Ocidente, tais como os Juizados Especiais Criminais e as chamadas “Penas Alternativas”⁸³. Experiências que, em alguns casos, competem em degradação com o sistema jurídico-penal tradicional⁸⁴; ajudam a criminalizar a bagatela (condutas irrelevantes); ou ficam

⁸⁰ Sobre esse caráter mistificatório dos expedientes jurídico-processuais, acho suficiente referir a duas leituras. Uma é clássica dentro do próprio meio forense, ainda que talvez deva ter sido mais citada do que meditada. É o livro de Francesco Carnelutti, “As misérias do processo penal”, que já começa com a seguinte advertência: “A primeira coisa que impacta, que se apresenta em uma Corte, onde se discute um processo penal, é que certos homens que ali agem vestem uma divisa. Esta foi a primeira impressão da Justiça, ainda na minha infância, quando, levado a ver um certo cortejo das janelas do Palácio, onde tem sede a Corte de Apelação de Florença, na rua Cavour, vi sair de uma sala um Desembargador em toga; e fiquei de boca aberta” (1995:17). A outra é a criativa dissertação de mestrado de Luísa Marilac Xavier dos Passos de título “Espelho, espelho meu... Entre togas, capas e anéis” (2004).

⁸¹ Difícil não relacionar esta conclusão ao modo pelo qual Boaventura de Sousa Santos distinguiu o “direito oficial” do “direito de Pasárgada” no seu conhecido texto “O Discurso e o Poder: ensaio sobre a Sociologia da Retórica Jurídica” (1995). Para Boaventura, um dos traços do “direito de Pasárgada” era justamente o privilégio da retórica em relação à violência e à burocracia, muito embora naquele caso os litígios tivessem um fundo “civil” (vizinhança e propriedade).

⁸² É o caso da esterelidade dos debates entre “minimalismos” e “abolicionismos” que Vera Regina Pereira de Andrade recentemente denunciou, dando conta das características pendulares dos primeiros pelo que apresentam de “diferentes possibilidades de apropriação, pela razão abolicionista ou pela razão eficientista” (2005:15). Algo que poderia ser evitado caso essas posições chegassem a um acordo na rejeição da razão penal moderna e de seus fundamentos no crime e na pena.

⁸³ A expressão “processos de desinstitucionalização” foi utilizada por Raul Cervini para referir-se a “três ordens de medidas”: “colocação em funcionamento de estabelecimentos com um número reduzido de internos, previamente selecionados, onde a vida intra-muros se desenvolva em termos similares aos que imperam no mundo exterior e, inclusive organizando as ‘prisões abertas’ e ‘prisões albergues’ onde os detidos compareçam a seu trabalho normal e regressem à mesma uma vez cumprido o seu labor”; “a substituição das penas privativas de liberdade por outras penas, fundamentalmente por aquelas limitativas de certos direitos”; e, o mais interessante para esta dissertação, o “questionamento mais radical de se a pena mesma é a solução ou se é preferível diversificar as reações jurídicas ante a conduta desviada” (1993:95-6).

⁸⁴ Sobre isso, vale a pena trazer as menções de Maria Lúcia Karam (2000) aos descaminhos das “penas alternativas” nos Estados Unidos, que resultaram em situações esdrúxulas como o sujeito que é condenado a segurar uma placa com dizeres de que está arrependido por ter cometido uma infração. No âmbito brasileiro, a interpelação de Alexandre Wunderlich ao cotidiano da Justiça Criminal Especial é também irrepreensível: “...conciliações impostas às partes, propostas de transação penal quando não há justa causa para o oferecimento da denúncia ou queixa-crime, propostas de transação penal sem qualquer individualização ou obediência à realidade sócio-econômica do autor do fato, audiências preliminares realizadas sem a presença de advogados, sem a vítima, sem o representante do Ministério Público e até sem Juiz” (2005:33-4).

presos a uma racionalidade economicista, que toma a “celeridade do processo” como um fim em si própria⁸⁵. Daí que não seja absurdo concluir, como faz Chies, em estudo sobre os Juizados Especiais Criminais, que:

...os avanços no sentido dos mesmos se constituírem e consolidarem como um *locus* de efetiva ruptura com o modelo tradicional da Justiça Retributiva decorrem mais de posturas e práticas particularizadas de operadores jurídicos e, ou, grupos, do que de um programa ou projeto coerente das agências judiciais (2005a:97)⁸⁶.

Um terceiro estranhamento repousa sobre o contexto institucional e profissional no qual o conflito é gerido. Enquanto que no sistema jurídico-penal as únicas instâncias disponíveis são a polícia, a justiça e a administração penitenciária, tem-se agora uma variedade de opções de acordo com a natureza e as circunstâncias do conflito.

Neste tópico, posso trazer mais dois pequenos exemplos. Um vem da experiência de justiça comunitária, na qual conflitos cotidianos (muitos dos quais o “programa penal oficial”, como diz Álvaro Pires, também não resistiu a criminalizar) são submetidos a dinâmicas de mediação comunitária. Por meio da mediação comunitária, atores do próprio local (conhecedores da realidade e das potencialidades ali existentes), atuam como facilitadores na dupla perspectiva de a) melhorar o conhecimento das pessoas com relação ao acontecido e ao que podem fazer individualmente diante disso; e b) sugerir eventual encaminhamento dentro de uma rede social de apoio, com base na qual podem ser transformadas as condições nas quais a situação-problema ocorreu. Por isso, como diz Gláucia Falsarelli-Foley,

os centros de mediação comunitária devem buscar uma comunicação com instituições estatais ou não-estatais voltadas para outras finalidades, que não necessariamente a mediação, de forma a criar uma rede de múltiplos saberes

⁸⁵ No mesmo sentido é o diagnóstico de Rodrigo Azevedo, um dos mais ativos personagens da reforma da justiça criminal no Brasil, que assim descreve um dos entraves da nossa Justiça Especial Criminal: “A dinâmica de funcionamento da justiça, com uma demanda enorme de processos e estrutura insuficiente, e a pressão exercida pelas corregedorias de justiça para que os juízes tenham alta produtividade, aferida pelo número de processos concluídos, acaba levando à adoção de rotinas muitas vezes à margem das previsões legais, como a realização de audiências sem a presença do Ministério Público, sem defensores constituídos para o autor do fato e a vítima, e especialmente o privilegiamento da transação penal sobre a conciliação, já que esta última exigiria uma maior preocupação dos magistrados/conciliadores em restabelecer o diálogo entre as partes”. E prossegue: “...salas de audiência estruturadas de forma tradicional, com o juiz em plano acima das partes, e utilizando-se da autoridade que tem sobre elas para acelerar o encerramento dos processos, critérios de produtividade baseados exclusivamente no número de casos encerrados, transação penal realizada pelo promotor, sem a presença do juiz, todos estes são indicadores de que o problema o acesso à justiça estatal não está resolvido, e depende mais da iniciativa administrativa dos setores que gerenciam o sistema do que de uma nova previsão legal” (2003:47). Veja também Azevedo (2005).

⁸⁶ Veja também Chies (2005b).

que se intercomunicuem, potencializando assim o trabalho e a formação de seus mediadores como agentes de transformação social. A mediação comunitária pode, pois, contribuir para a articulação entre diversos agentes coletivos (2006:109).

Outro exemplo bastante apropriado vem dos chamados “projetos de reintegração social”, cuja origem Alvin August de Sá localiza nos

... questionamentos da Criminologia Crítica, [a partir dos quais] verifica-se que os presos não são meros “objetos” de tratamento, que devam ser ressocializados, isto é, re-adequados eticamente à sociedade. Eles são, isto sim, sujeitos pensantes, críticos, que têm a sua história, na qual foram, em sua maioria, excluídos pela sociedade, tendo conseqüentemente sua própria visão da sociedade e sua ética. Daí que o que se deve buscar não é a sua ressocialização, mas, conforme sugere Alessandro Baratta, a reintegração social, através da qual a própria sociedade deve se comprometer no processo, buscando revisar suas concepções e suas relações de antagonismo dos excluídos que estão presos, buscando pois se reposicionar, reatar o diálogo com essas pessoas, auxiliando-as a se promoverem como cidadãos [...]. Neste patamar, vejo imprescindível a participação da Universidade (2003:18)⁸⁷.

Assim, muito embora aplicados em contextos nos quais a sentença de condenação penal já foi prolatada (o crime e a pena já foram os meios utilizados para qualificar e gerir o problema), eles se utilizam exatamente de uma racionalidade não-penal para configurar a execução da pena, o que requer o envolvimento da sociedade e das instituições com o ambiente prisional (na passagem, a alusão expressa à Universidade), para a almejada “retomada do diálogo”⁸⁸. Em todo caso, o que é imprescindível destacar é a mudança no “ambiente” de gestão dos problemas: se num caso era inteiramente fechada nas

⁸⁷ Em conversas que travei pessoalmente com Alvin pude ter algumas amostras da realização prática desta proposta. São histórias oriundas de projetos liderados pelo criminólogo da USP em presídios de São Paulo, nos quais esse tipo de interação entre universidades e cárcere se mostra realmente transformador das realidades individuais e coletivas. Um deles, que retrato aqui com base exclusiva em minha memória (logo, correndo o risco de ser impreciso), consistia na promoção de rodas de discussão entre presos e estudantes e tinha como personagem central um detento que ficou todo o semestre calado nos encontros e que, no último dia do projeto, foi encontrado chorando no corredor do pavilhão. Ao ser indagado o porquê do choro, ele respondeu algo como: “eu queria que começasse tudo de novo, este era o único momento da minha vida na qual eu me sentia gente, no qual eu sentia que alguém se importava comigo”. Motivado por relatos como este, no ano de 2005 ajudei a viabilizar uma parceria entre o Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça (DEPEN-MJ) e a Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SeSu-MEC) para estimular projetos de interação entre as Faculdades de Direito e as Prisões, no âmbito do Programa RECONHECER. Com base nessa oportunidade de financiamento, 03 (três) projetos de intervenção na realidade prisional foram aprovados e estão em fase de execução, nas seguintes instituições: Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Estadual do Amazonas e Universidade Federal da Paraíba. Para maiores informações, cf. www.mec.gov.br/reconhecer, acesso em 20 Set 2006.

⁸⁸ No mesmo sentido cf. Sá (2005).

agências tradicionais do sistema penal, ela agora passa a ser compartilhada com outros setores e sistemas sociais, no que a já mencionada Gláucia Falsarelli-Foley enxergou uma manifestação concreta do “Estado como novíssimo movimento social” proposto por Boaventura (1999; 2003b).

O quarto estranhamento significativo, enfim, encontra-se nos resultados esperados. Muito além dos jargões de “prevenção geral e especial”, “dissuasão e reabilitação” (que na prática penal-penitenciária significam segregação, exclusão e aumento da vulnerabilidade), está em causa a celebração de novos pactos de convivialidade, a construção de novas formas de sociabilidade, numa perspectiva de produção de autonomias e responsabilidades que conduz ao empoderamento individual e coletivo.

Para comunicar melhor o que isso significa, recorro a mais um trecho do caso relatado por Marcos Rolim, o círculo restaurativo ao qual foi encaminhado o jovem Sam. Iniciados os trabalhos, a vítima pediu a palavra e expressou o seu olhar sobre a situação. Disse que desde aquela ocasião tinha medo de sair às ruas, pois acreditava que estariam novamente à sua espreita para cometer novo furto. E disse ainda que passou por vários dissabores no dia, porque tinha de entregar um dinheiro à sua filha e não pôde fazê-lo. Consta então que:

... Sam parecia estar emocionado com o relato e sua irmã começou a soluçar. Por conta disso, o mediador estabeleceu um intervalo na conferência. Com a ajuda de tio George, ele procurou confortar a irmã de Sam. Foi quando ela falou que compreendia o que se passava com o irmão porque ela também havia sido abusada por seus pais. Tio George não tinha notícia dessa situação e ficou chocado. Quando a conferência foi retomada, a irmã de Sam começou a falar, de uma forma doce e amorosa, olhando diretamente nos olhos do rapaz. Pela primeira vez, ele não pode evitar um olhar direto na conferência. Ela disse que sabia como ele se sentia com relação aos seus pais e que podia compreendê-lo.

Após essa fala, Sam disse que sentia muito pela perda que havia imposto à vítima e que gostaria de devolver o dinheiro caso tivesse um trabalho. assegurou à vítima que jamais esteve à espreita dela e que ela poderia sair à rua sem qualquer receio. A senhora, então, disse que se sentia mais tranqüila. Disse também que gostaria de receber seu dinheiro de volt, mas que desejava ouvir os demais sobre o que poderia ser feito para que Sam pudesse encontrar um trabalho. A irmã de Sam disse que ele poderia morar com ela por um tempo e que não precisaria mais ficar na rua. O treinador de *hockey* disse, então, que tinha alguns “bicos” para oferecer a Sam, o que seria suficiente para que ele pudesse devolver o dinheiro roubado. Se Sam trabalhasse bem, ele se comprometia a escrever uma carta de recomendações que lhe ajudasse a conseguir um verdadeiro emprego. Tio George, por sua vez, disse que ajudaria a irmã de Sam com as despesas extras que teria e colocou-se à disposição dos dois para estar presente caso necessário. A conferência foi assim encerrada e os compromissos de restauração foram selados (op. cit.: 24).

Com base nesse mapa, que não deixa de ser impreciso e limitado (por isso provisório e suscetível de complementações), penso que se torna possível estabelecer um quadro mais geral, no qual fiquem evidentes tanto os elementos teóricos quanto os elementos sociais que podem balizar a transição entre o sistema jurídico-penal e o que pode estar para além dele.

Em termos teóricos, o que está em causa é um desapego das noções de crime e pena, em favor de descrições mais amplas de problemas e respostas. Em termos sociais, essa ampliação vai resultar em novas configurações procedimentais e institucionais para a gestão dos conflitos, além de apontar para novos, possíveis e mais legítimos objetivos, num panorama no qual o sistema jurídico-penal a) de um lado se reconcilia com um sistema de direito mais civil ou mais administrativo e b) de outro lado se reconcilia com sistemas populares e/ou comunitários de justiça. Numa tentativa de sistematizar dos itinerários de uma tal des-teorização, distribuo-os na figura abaixo.

	Gestão de Problemas segundo o Sistema Penal Tradicional	Gestão de Problemas Para Além do Sistema Penal Tradicional
Unidade de Análise	Crime	Situação-Problema
Mecanismo de Gestão	Processo e Adjudicação (Sentença Judicial)	Diálogo, Esclarecimento e Elaboração Criativa de Soluções.
Contexto Institucional	Polícia, Justiça Criminal, Administração Penitenciária	Múltiplo e Diversificado, a depender da natureza e das características do problema.
Sujeito Principal do Processo	Acusado ou Réu	Todos os Atores Relevantes
Resposta	Pena (Exercício Simbólico da Violência)	Reparação, Arrependimento, Perdão, Estabelecimento de Mecanismos de Prevenção à Repetição da Situação-Problema
Resultado Direto	Segregação Seletiva, Exclusão	Reconciliação Democrática e Participativa. Estabelecimento de Novos Pactos de Convivialidade.
Resultado Indireto	Vulnerabilização	Empoderamento Individual e Coletivo

Figura 8 - A gestão de problemas no sistema jurídico-penal e para além do sistema jurídico-penal

2.4 Do des-pensar do Direito Criminal para um re-pensar do Ensino Jurídico. Para um novo senso comum jurídico-penal.

Ao longo das seções precedentes, num exercício aplicado da dialética social e afetiva do direito que procurei armar no primeiro Capítulo, fiz um esforço para demonstrar como o sistema jurídico-penal reflete a crise do direito moderno, a qual é marcada pela sobreposição da emancipação pela regulação social até o limite de um “extermínio social legitimado”. Extraíndo dessa leitura a constatação de que é necessário migrar para um outro paradigma de sociabilidade e de direito, investiguei as condições que permitem falar nessa transição.

No âmbito da teorização (ou talvez de uma des-teorização), encontrei no abolicionismo penal e na criminologia das inter-relações sociais de Álvaro Pires uma inspiração ao desapegar dos conceitos de crime e pena na interpretação e na gestão de situações-problema. No âmbito social (das práticas sociais), encontrei modelos que refletem a possibilidade desse desapego, cujos principais traços ordenei na última figura. Tomadas em conjunto, essas duas formas de conhecer a realidade (teórica e social) apontam para o novo paradigma (em que a emancipação social volta a tensionar com a regulação social), como algo próximo do que Antoine Garapon qualifica como uma

segunda modernidade, a que desconfia das transcendências, que já não crê na erradicação definitiva da violência e que não é tonta em relação às promessas das ciências humanas. Uma modernidade desencantada, mas não desanimada. Uma modernidade cuja linguagem preferida é mais jurídica que religiosa, política ou psicológica, mas um jurídico irreduzível a um conjunto de leis, de textos. Sem dúvida, o direito não tem carne, mas articula as relações entre pessoas. É o que nos separa para nos permitir retomar a troca, recomerciar, recomeçar. Recordado pelo crime, sai do seu retiro habitual para ocupar lugar no meio dos homens, entre os sujeitos e permitir de novo o seu encontro. (2001:341)⁸⁹.

⁸⁹ Autor que caminha bem de par com as análises que tenho feito, Garapon resume as tendências paradigmáticas expostas até agora sob o interessante signo de “Justiça Reconstitutiva” concebido a partir de uma ampla releitura da pena. Para Garapon, esta forma de justiça marca “uma dupla evolução em relação à penalidade clássica”: “distancia-se da lógica penal, procurando retribuir um ato para retomar uma lógica civil de reparação de um dano, mas propõe também abandonar a procura de uma equivalência quantitativa do ato ou do dano em proveito de um equivalente qualitativo, num novo encontro entre o autor e a vítima, de uma troca de sinais positivos que vêm a anular a injúria do crime” (2001:320). Mas apesar das semelhanças, esse autor não foi tomado como um marco teórico explícito deste segundo Capítulo por dois motivos: a) de que pretendi fazer uma discussão que englobasse não apenas a *pena*, mas também o *crime* como categorias de interpretação da crise do sistema jurídico-penal moderno; e b) de que dessa discussão tenho procurado extrair elementos para a renovação do ensino jurídico-penal, o que uma nova teoria de justiça penal não esgota.

Não tenho dúvidas de que este estudo pode ser qualificado de precário, de indiciário. Em todo caso, estou certo de que ele realiza (ainda que minimamente) os propósitos da crítica tal como Boaventura de Sousa Santos a define: não restringir a realidade àquilo que existe. Cabe agora enfrentar o que coloquei como o principal desafio desta investigação: um delineamento das bases pedagógicas para a construção desse novo senso comum. Ou, como eu mesmo já defini noutra ocasião (2006), cabe sair “em busca de bases pedagógicas capazes de sustentar opções políticas”.

No final do primeiro Capítulo, quando tratei de fazer uma relação mais geral entre formação em direito e transição paradigmática, assinalei alguns pontos estruturantes de uma pesquisa com esse escopo. Eram eles: a) a compreensão crítica da sociedade e dos conflitos que ela engendra; b) a sensibilidade para perceber as formas de juridicidade (intervenções combinadas de retórica, burocracia e violência) reclamadas por estes conflitos; c) a criatividade para elaborar os referenciais de ordem conceitual e institucional necessários à construção técnica e ética de tais soluções jurídicas; e d) o espírito democrático e solidário para garantir que tais soluções contribuam para uma recomposição ecológica dos vínculos sociais, a formação de uma cidadania global e a realização dos Direitos Humanos.

Trazendo essas orientações para o âmbito jurídico-penal, sobretudo em face dos termos específicos de seu embate paradigmático, proponho fundar uma prática pedagógica atualizada e conseqüente em quatro pilares.

O primeiro pilar corresponde à conexão entre os estudos jurídico-penais e os estudos de criminologia, notadamente a criminologia pós-positivista (o *labelling approach*, a criminologia crítica e a promissora criminologia das inter-relações sociais). Trata-se de equilibrar duas formas de conhecer o jurídico que até agora andaram em desencontro. Num primeiro momento, a criminologia (positivista) serviu como sustentáculo do direito penal e do processo penal, como anteparo científico para as sentenças condenatórias que reconheciam no criminoso alguém que não apenas havia provocado resultados vedados por uma norma penal, mas que também era perigoso ao convívio social⁹⁰. Num segundo momento, agindo contra o saber jurídico-penal, a criminologia (do *labelling approach* e crítica) denunciou o que havia de ideológico (agora sim no sentido de Marx, como falsa consciência da realidade) nesses

⁹⁰ Para um exame de como isso acontece no Brasil, cf. o livro de Cristina Rauter (2003) e, em direção similar, porém partindo de uma noção mais ampla de discurso jurídico, cf. Neder (1995). Para uma análise de como essa visão positivista de criminologia se incrustou nas Academias latino-americanas, cf. del Olmo (2004:275-97).

esquemas e comprovou a verdadeira “utilidade” do sistema: selecionar e segregar⁹¹. Num terceiro momento, um momento de interlocução entre esses distintos pontos de vista, o resultado que se vislumbra é a ampliação das condições e possibilidades para a compreensão dos conflitos (enquanto situações-problema) e dos mecanismos de reação (de gestão) a esses conflitos, numa perspectiva que será mais proveitosa⁹² e menos ideologizada⁹³.

Na Europa e na América do Norte, onde a Criminologia encontra-se bem mais desenvolvida (existem, por exemplo, programas universitários próprios à formação de criminólogos e criminólogas, em nível de graduação e pós-graduação), essa interlocução vem sendo objeto de variados debates, dos quais dão conta Corzo e Moreno (1991), Gualco (2002), Szabo (1972) e De Troy *et. alli.* (1980). No Brasil, as suas virtudes já parecem pressentidas por autores mais lúcidos no terreno da criminologia, como é o caso de Alvin August de Sá, que em prefácio do livro de Sérgio Salomão Shecaira dizia que aquela leitura lhe fazia

suspeitar que a gradativa construção da criminologia pode nos conduzir, com o tempo, à gradativa desconstrução do direito penal. Talvez uma das melhores formas de defesa do direito penal e do direito punitivo em geral contra essa desconstrução seja exatamente abrir o flanco de seu ativismo autoritário para as reflexões críticas da criminologia. Abertura esta que se daria na busca de soluções mediadas pelo pensamento criativo, pela reflexão, pela simbolização. Simbolização entendida aqui como ressignificação dos

⁹¹ Representativas desse segundo momento, na América Latina, são as observações de Lola Aniyar de Castro, para quem “o fato de os juristas não ultrapassarem os limites da hiperespecialização para ver o direito de fora, entendendo-o como uma totalidade que por sua vez está inserida numa realidade complexa que o explica e condiciona, contribui para despolitizar e ideologizar sua gestão. E isso, a nosso ver, é uma carência importante. Esta criminologia nova descobriu que o fenômeno da criminalização é muito mais amplo do que supõem as lutas quase-ideológicas da dogmática” (2005:126).

⁹² Nesse sentido é que Álvaro Pires sustenta (com razão) ser legítimo um regresso da criminologia ao estudo dos comportamentos (que no fundo são as bases de qualquer situação-problema) paralelamente ao estudo da reação social. Desde que se tenha bem presente que estudar comportamentos não significa estudar crimes (muito menos suas “causas”), pesquisas a esse respeito podem contribuir sobremaneira para a elaboração de respostas cada vez mais pertinentes às diversas situações-problema. Fica restabelecida, afinal, a tensão entre ação e estrutura que a criminologia da reação social não alcançou porque acertadamente procurou deslocar o foco do indivíduo.

⁹³ Bastante justa, sob este prisma, é a reclamação de Nilo Batista (2003) ao discutir a negativa do funcionalismo penal de Roxin em aproximar-se da criminologia. Nas suas próprias palavras: “Toda simplificação é perigosa, principalmente quando dirigida a uma obra jurídica cujo autor não apenas tem um conhecimento enciclopédico do direito penal, mas também uma probidade e finura intelectual a toda prova. Estou me referindo à construção teórica de Claus Roxin, deste herdeiro direto de von Liszt, para – simplificada e talvez, ai de mim, simplistamente – dizer de seu sistema teleológico-funcional que, se foi pioneiro e criativo em fazer a política criminal dialogar com a dogmática e ajudá-la a resolver problemas, foi tímido no momento de entreabrir a porta à criminologia. Se a adoção de uma concepção retributivo-absoluta de pena não passa de um ato de fé, adotar uma concepção preventiva – mesmo na sofisticada versão antes dialética e agora unificadora roxiniana – é mais do que isso, é desafiar todo o fracasso das pesquisas que empiricamente tentaram comprovar as funções preventivas, quando tal comprovação era factível. No sistema de Roxin, se as trocas com a política criminal receberam um enorme impulso, a criminologia foi deixada no vestibulo: era uma convidada algo inconveniente, cujos maus modos poderiam perturbar o encontro, explodindo numa gargalhada quando alguém falasse de ressocialização através da privação de liberdade”.

fatos, condutas, normas, enfim, uma resignificação profunda do próprio homem, que passaria então a ser compreendido em todo o seu contexto histórico e em toda a sua malha de interações (2004:12).

O segundo pilar passa por integrar aos estudos jurídico-penais uma reflexão crítica e criativa sobre processos e instituições, a estudos que hoje são típicos da ciência política. Numa compreensão de que, por mais graves que sejam, os problemas não precisam ser resolvidos na polícia, na justiça criminal ou no sistema penitenciário, esta interlocução proposta equivale a conceber o jurista como o inventor de novas institucionalidades, mais ou menos sofisticadas que aquelas, de acordo com as variáveis da situação-problema.

A formulação desse pilar não teria sido completada sem a leitura de um pequeno texto de Zaffaroni, intitulado *“La ingeniería institucional criminal. Sobre la necesaria interdisciplinaria constructiva entre derecho penal y politología”*. Depois de proceder a uma longa crítica ao hermetismo do Direito Penal e ao seu hábito de subordinar qualquer outro tipo de saber como “auxiliar”, Zaffaroni desenvolve essa proposta tecendo as seguintes considerações:

...“ainda que seja paradoxal, a política criminal do Estado não tem responsável político; as instituições de poder punitivo podem crescer sem limites; a compartimentalização segmentada do sistema penal provoca incoerências trágicas, que vão desde cárceres superlotados e mortíferos até a impunidade quase absoluta e os conseqüentes problemas da insegurança; a privatização policial permite que a capacidade operativa privada supere a estatal; não há investigação objetiva da conflitividade criminalizada, de modo que se manejam números de denúncias ou procedimentos policiais como se fossem números de conflitos, sem contar com a manipulação setorial dos mesmos; o pressuposto dedicado ao sistema penal se distribui em função do peso dos diferentes interesses e acordos setoriais, mas fora de toda racionalidade orientada por objetivos ou metas de prevenção e solução dos conflitos, etc. Isso significa que o Estado de Direito deixa livre ao azar das conjunturas de interesses corporativos o conducto que alimenta e reforma o Estado de polícia que encerra e contém, o que implica um suicídio institucional” (2000:252-3, tradução livre).

Essa lacuna de tematização institucional na formação tradicional (de cunho normativista) dos juristas também se manifesta como paradigmática em outras dimensões da atual crise político-jurídica. Assim é que Christine Harrington e Maureen Cain não hesitam em apontá-la como um traço distintivo na atuação de “advogados num mundo pós-moderno”. Para essas autoras, “novas formas institucionais são requeridas para expressar e resolver as demandas emergentes” dos ‘sem-poder’, em termos de “classe-gênero-raça”. *“A luta pelas regras (discurso) e a luta pelas instituições aparecem como interconectadas e intimamente*

conectadas com o que parecia ser o limite do direito” (1994:02, tradução livre e adaptada, com destaques meus).

O terceiro pilar passa por conferir aos estudos jurídico-penais uma dimensão teórico-prática. Recolocada como prática social, a produção do saber jurídico-penal (agora tida como a capacidade de conhecer e gerir situações-problema com referências que extravasem o binômio crime e pena) só faz sentido pleno se for vivida. Algo como o “aprender a ser” de que falava o Relatório Delors (Unesco, 1999).

Evidentemente, adota-se aqui uma noção de “prática jurídica” que transcende a de “prática forense”. O objetivo da atividade pedagógica não será apenas ajudar na produção de peças ou argumentos técnicos, mas abrir uma oportunidade para que estudantes e professores experimentem o dia a dia da administração da justiça criminal e desenvolvam uma compreensão mais acurada dos seus limites e potenciais.

Quer isto dizer que, já desde a transição para um novo paradigma, estudantes e professores de direito devem se posicionar no epicentro dos conflitos. Essa é a única maneira de se deixar aberta a porta para uma relação de ensino-aprendizagem cuja sofisticação conceitual não perca de vista os referentes objetivos de que se trata. A esse respeito, vale observar o instigante posicionamento de Nilo Batista ao comentar o funcionalismo de Jakobs:

Aqui, uma teoria social está no cerne da reconstrução dogmática, influenciando suas soluções de alto a baixo. O problema é de qual teoria social se trata, ou, melhor ainda, de qual versão da teoria social se trata, e como se deu sua incorporação. É naturalmente grande o repúdio a uma proposta que atribui ao poder punitivo a função de reforçamento do sistema através da certeza na interação conforme a papéis sociais, que mediatiza o sofrimento humano penal definindo a pena como demonstração de vigência da norma à custa do responsável. Não cabe aqui aprofundar essa crítica, para a qual, ficando apenas no meu Estado, remeto às palavras definitivas de Juarez Tavares e Heitor Costa Júnior. Era talvez inevitável que a primeira teoria social a acasalar-se sistematicamente com categorias jurídico-penais fosse, paradoxalmente, uma teoria perante a qual o conflito equivale a uma perturbação, e não a uma dinâmica social; um teoria que postula o equilíbrio do sistema a qualquer preço; em suma, com novas e sofisticadas fórmulas, uma teoria da ordem e da estabilidade, cujo espírito pertence, em realidade, ao sempre previsível e perene mundo do princípio causal. Poderá fazer sucesso nos países centrais, ricos, com baixa conflitividade social; mas, aqui?! Faz sentido olhar por exemplo para a criminalização das ilegalidades populares, sacoleiras, camelôs, prostitutas, apontadores do bicho, etc, para essas estratégias de sobrevivência, e pensar em reforçar o sistema (e não mudá-lo) ou na satisfação de expectativas da classe média, que não quer ver a miséria por perto?

Um bom exemplo do quanto é necessário conciliar teoria e prática nos estudos jurídico-penais (o terceiro pilar) e conceber o jurista como um produtor de institucionalidades (o segundo pilar) está, afinal, na combatida expressão “direito penal mínimo”. Do garantismo ao funcionalismo, é isso o que todos anunciam como seus respectivos pontos de chegada, tanto para “reduzir o sofrimento da minoria desviante”, quanto para “afirmar melhor o sentido das normas de um sistema”. No entanto, pouco se atenta para o fato de que, como diz Álvaro Pires,

O princípio da *ultima ratio* não consiste somente em dizer “o legislador deve criminalizar somente alguns comportamentos”, mas antes significa que cada vez que exista algum conflito – o legislador, o juiz, o fiscal, o advogado, o policial, etc. – deve buscar outra forma de resolver o conflito. É preciso ir para dentro do sistema penal: que o juiz possa ter outro tipo de processo, que possa aceitar a mediação, a composição entre as partes, reparação, etc. Essa é a idéia da *ultima ratio*: só se pode aplicar a pena de prisão se não há outra coisa possível.⁹⁴

Daí é que, sem que o jurista se veja como alguém capaz de *interferir na realidade do sistema jurídico-penal*, o uso da expressão “direito penal mínimo” acaba sendo um mero jogo de palavras que aprofunda ainda mais a dessintonia entre *law in books* e *law in action*. E os saberes jurídicos, para usar outra expressão que já foi repudiada por Welzel, não serão nada além da “arte pela arte”⁹⁵.

O quarto e último pilar passa por conjugar um modelo de ensino que, no seu sentido geral, desperte a sensibilidade dos estudantes e dos professores para a compreensão da realidade do outro – a noção de Direito como Escola de Convivência, tal como Warat definiu recentemente (2004), o “aprender a viver junto” do já referido Relatório Delors (Unesco, 1999)⁹⁶. Apenas um sistema jurídico permeável aos sentimentos, aos desejos e às angústias das partes envolvidas numa situação-problema (tanto a vítima quanto o agressor) será capaz de produzir decisões significativas, inclusive do ponto de vista da “prevenção geral”. Por isso

⁹⁴ Tradução livre: “*El principio de la ultima ratio no consiste solamente en decir "el legislador debe criminalizar solamente algunos comportamientos", sino que significa que cada vez que haya algún conflicto -el legislador, el juez, el fiscal, el abogado, el policía, etc- debe buscar otra forma de resolver el conflicto. Que si vamos dentro del sistema penal: que el juez pueda tener otro tipo de proceso, que pueda aceptar la mediación, la composición entre las partes, reparación, etc. Esa es la idea de la ultima ratio: solo puede aplicarse pena de prisión si no hay cosa posible*” (Pires, 2004).

⁹⁵ “A dogmática não foi cultivada unicamente na Alemanha, como a arte pela arte”, dizia Welzel, “mas, sim, como firme baluarte contra invasões ideológicas” (1974:08).

⁹⁶ Ver também o instigante texto de Apostolova (1999).

é que, ao discutir e estimular a participação da Academia em projetos de reintegração social, Alvino Augusto de Sá sugere que na base desta relação estejam em causa:

relações simétricas, a saber, relações entre iguais, de sujeitos pensantes para sujeitos pensantes. A Academia deverá suplantar (transpor fronteira) a idéia de crime como sendo uma antinomia ante sua cultura, suas crenças e sua ética. Ou seja, a Academia deverá suplantar as fronteiras de sua própria cultura, de seus valores, de sua própria ética para de fato compreender a cultura, os valores, a ética dos excluídos que hoje se encontram incluídos nos cárceres. Somente assim ela terá condições de ouvir as verdades desses excluídos e compreendê-las, não através de uma análise científica, mas de uma compreensão humanista, que aproxima as pessoas e tolera as diferenças. Ora, o que possibilita à Academia promover estas relações, esta aproximação de pessoas e esta compreensão humanista é a transdisciplinaridade (2003:30).

A advertência de Alvino, de resto, deixa ver como os diferentes pilares aqui precariamente edificados não podem ser vistos em separado, mas apenas como complementares. Não se compreende o outro sem em alguma medida abrir mão dos próprios cânones cognitivos (no caso deste estudo, a dogmática jurídico-penal), assim como não se adquire a capacidade de transformar uma pesada realidade político-institucional sem viver pessoalmente os seus dramas e sem igualmente expandir o horizonte analítico.

Por outro lado, a descrição dos quatro pilares permite agora revisitar alguns dos grandes princípios didático-pedagógicos, sem que, no entanto, representem apenas uma carta de boas intenções. A superação dos limites disciplinares do conhecimento jurídico; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; tudo isso agora se coloca com um sentido muito preciso: configurar um espaço para a formação de sujeitos que saibam pensar e fazer de maneira diferente diante de problemas para os quais até agora só temos conseguido oferecer os estreitos e limitados ferramentais do crime e da pena.

No próximo e último Capítulo, discutirei em que medida é possível elaborar um projeto concreto de ensino jurídico-penal inspirado pelas questões até agora articuladas. Para tanto, esmiuçarei o processo corrente de Reforma do Ensino Jurídico e as atuais Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito; e relatarei o estudo de um caso que considero exemplar em realizar as conexões necessárias para uma prática pedagógica sintonizada com os pilares aqui traçados.

3 PARA UMA CARTOGRAFIA DE INICIATIVAS DE FRONTEIRA NO ENSINO JURÍDICO-PENAL.

3.1 Introdução

Neste terceiro e último Capítulo, pretendo debater as condições e as possibilidades para a elaboração de projetos pedagógicos nas Faculdades de Direito que sejam consentâneos com as grandes questões do nosso tempo, tais como extraídas das investigações dos Capítulos precedentes. Em outros termos, quero analisar a viabilidade para a construção de estratégias de ensino-aprendizagem que respondam à interpelação colocada desde o início como mote desta dissertação (a pergunta “o que significa estudar direito hoje?”), no espaço amostral do ensino jurídico-penal que logo adiante delimitei.

Sob esta orientação, dividirei o texto em duas seções substantivas. A primeira debaterá o contexto mais geral do ensino jurídico no país, tratando especialmente das oportunidades correntes para a sua transformação. É um retorno à “reforma do ensino jurídico”, assunto com o qual venho lidando já há algum tempo, ainda que algumas vezes com propósitos mais políticos que acadêmicos (Sá e Silva, 2002a; 2002b; 2002c; 2006a; 2006b). A segunda relatará uma pesquisa empírica que realizei, no intuito de verificar concretamente como essas oportunidades têm sido aproveitadas (ou podem ser aproveitadas) por parte das instituições de ensino superior, para o caso específico do ensino jurídico-penal.

Por essa via, tentarei estabelecer um diálogo entre a experiência analisada e os quadros de referência delineados pela investigação metodológica dos dois primeiros Capítulos, sob o enfoque das “novas diretrizes curriculares” para os cursos de Direito. Partindo daí, esboçarei as conclusões, num panorama sobre Crime e Sociedade na crise e reforma do ensino jurídico.

3.2 De volta à “reforma do ensino jurídico”. Um mapa das oportunidades para a mudança do ensino jurídico no âmbito das “novas diretrizes curriculares”.

A “reforma do ensino jurídico” é uma reação organizada a uma situação de crise que já vinha sendo constatada pelo menos desde os anos 50, quando da famosa aula inaugural de San Tiago Dantas na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro: uma crise definida

pelo descompasso entre os cursos jurídicos e a realidade, que inviabilizava a formação de bacharéis voltados a uma atuação conseqüente na vida social. (cf. Dantas, 1979).

É bom ter em conta que, embora a aula de Dantas seja um episódio bastante marcante nesta percepção da crise, ela está longe de ser a primeira oportunidade para uma tal tomada de consciência. Desde a fundação dos cursos, com a cada vez mais longínqua Lei de 11 de Agosto de 1827, há uma série de indicativos de que esse sentimento já se encontrava latente dentro e fora da comunidade jurídica e acadêmica⁹⁷ e só não incomodava mais por causa da vocação que as Faculdades de Direito arrogaram para si: um verdadeiro meio de comunicação das classes abastadas, que encontravam no Recife e em São Paulo o local para a formação de seus filhos. Mesmo que novos fatores tenham entrado em jogo após a proclamação da República e as diversas mudanças na estrutura social brasileira que esse novo período histórico provocou, o resultado final ficou praticamente inalterado. Se de um lado os estudantes deixaram de pertencer às elites e passaram a vir também das classes médias, isso era apenas uma decorrência da massificação do ensino superior para absorver tensões sociais e contemplar desejos de ascensão, em relação a que um diploma universitário se mostrava particularmente útil. E se o lugar cativo dos bacharéis junto aos altos quadros dirigentes havia sido perdido, agora o destino manifesto dos formandos era o cotidiano do aparato burocrático do Estado, num processo de absorção cujo ápice se daria na tecnocracia militar. Tudo a permitir, enfim, que o ensino jurídico brasileiro continuasse a se reproduzir sem os necessários referenciais de qualidade ou de atualização apesar da ocorrência de algumas reformas⁹⁸.

A sensação de crise viria a se tornar definitivamente instalada, contudo, a partir da redemocratização. Colocadas frente a demandas inéditas por acesso à justiça e pela promoção de cidadania, as Faculdades de Direito deixaram à mostra todo o engessamento do seu modelo tradicional de formação e as profissões jurídicas, de um modo geral, entraram

⁹⁷ É o caso de Avelar Brotero e seu compêndio de Direito Natural, rechaçado na Câmara dos Deputados como a “imbecilidade das imbecilidades”; da defesa da tese de Doutorado de Sílvio Romero e a sua discussão com a banca sobre a “morte da metafísica”; do concurso conturbado do gênio de Tobias Barreto e da sua posterior condição marginal na academia do Recife; e da péssima recepção do livro “Direito de Família” de Lafayette Rodrigues Pereira pelos lentes de São Paulo, apenas pelo fato de que ele não fazia parte daquele circuito.

⁹⁸ Para um completo inventário da história dos cursos jurídicos no Brasil, confirmando esta hipótese de que ela corresponde a uma história de crise e de tentativas frustradas de reforma, cf. Wander Bastos (2000), Adorno (1988) e Venâncio Filho (1979; 1982).

num verdadeiro colapso de legitimidade⁹⁹, cuja reversão já foi bem qualificada como “penosa”, a demandar “talvez o espaço de toda uma geração”¹⁰⁰. Em termos bastante sintéticos, mas nem por isso imprecisos, Inês da Fonseca Pôrto define esse quadro pela seguinte constatação:

Ao mesmo tempo em que os juristas lamentavam que seu mercado de trabalho estava saturado, na década de 80, os sociólogos do direito registravam a existência de uma complexa litigiosidade social, relegada às esferas “para-judiciais” e informais, distantes, portanto, do espaço de atuação das carreiras jurídicas tradicionais (2000:45).

Seja como for, os anos 1980 e 1990 também trazem características que permitiram configurar um período distinto, do qual dificilmente será dado retroceder. A primeira dessas características é a proliferação de literatura qualificada e crítica sobre tal condição de crise, que mobilizou autores importantes e ampliou a nossa capacidade de entendê-la. José Eduardo Faria trouxe o aporte da sociologia e da economia para denunciar os limites de uma matriz liberal de Direito e Estado no conhecimento e no ensino do Direito, frente à complexidade inerente a uma sociedade pós-industrial e periférica (cf. Faria, 1984; 1987; 1988; 1989a; 1989b; 1991a; 1991b; 1992; 1995 e 2002). Luís Alberto Warat trabalhou no campo de uma Semiologia Política para forjar o poderoso conceito de “senso comum teórico dos juristas”, que ajudou sensivelmente a desmistificar a crença na neutralidade da lei e de seus saberes (op. cit. e, também, 1977 e 1988). Roberto Lyra Filho salientou a dignidade política do Direito e vinculou a sua compreensão às lutas sociais pela liberdade (op. cit.). Na esteira de seus trabalhos, José Geraldo de Sousa Júnior centrou-se no estudo das práticas instituintes de direito que defluem do protagonismo dos movimentos sociais (2002a e 2002b). Além de sistematizar essas e outras tendências (2002), Antônio Carlos Wolkmer estudou a fundo a noção de pluralismo jurídico, desvinculando o Direito das referências do Estado burguês e abrindo as portas para estudos futuros na busca por uma identidade jurídico-política latino-americana (2001 e 2004)¹⁰¹. Haja vista que nenhum desses temas se via refletir

⁹⁹ Os exemplos mais gritantes desse imobilismo encontram-se evidentemente nas situações-limite a partir de então vivenciadas, tais como os conflitos trabalhistas impulsionados pelo novo sindicalismo do ABC Paulista e os conflitos fundiários motivados pela ação de movimentos sociais no campo e na cidade, os quais incitavam novas formas de compreensão e de práticas jurídicas que, à toda vista, não estavam ao alcance da maioria dos bacharéis. A esse propósito, cf. Campilongo (1994) e Falcão (1984).

¹⁰⁰ Essa qualificação foi igualmente dada pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB na já aludida “cartografia” (cf. CEJ-OAB, 2002).

¹⁰¹ Faço aqui uma breve síntese dos autores que mais me influenciaram e que mais dialogam com as leituras gerais que realizei nos Capítulos precedentes, mas que não encerram o que de relevante foi elaborado neste

minimamente nos discursos e nos métodos dos professores de direito, tudo indicava que a crise do ensino não era apenas uma crise de didática, era uma crise que atravessava a definição sobre o próprio objeto do saber¹⁰².

A segunda característica é o deslocamento desse debate para o plano das instituições, por intermédio da atuação protagônica de duas Comissões com personalidade de direito público: a Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil (CEJ-OAB) e a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da Secretaria de Ensino Superior do MEC (CEED-SeSu/MEC).

Embora alguns esforços relevantes já tenham sido envidados para sistematizar o que desde então se constitui como a “reforma do ensino jurídico”, não há como negar que essa produção e a própria expressão “reforma” ainda não foram absorvidas pela comunidade jurídica e universitária no sentido que lhes é mais completamente apropriado: como alusão a um processo sócio-político intenso e significativo, cujos atores, instrumentos e ideologias operam numa dinâmica bastante própria¹⁰³. Daí porque não falta razão a Loussia Félix (2001) quando constata que a história da reforma pareça sempre prestes a cair no esquecimento, numa sugestão de que deva ser sempre recontada como forma até mesmo de orientar a nossa atuação engajada com o assunto.

Mesmo partilhando desse entendimento, no decorrer desta seção abrirei mão de fazer o amplo resgate que ele suscita para centrar-me tão-somente em um de seus desdobramentos: a edição de “novas diretrizes curriculares”, que junto com a introdução de

período. Daí porque, ainda sem pretensão de esgotamento, indico os trabalhos de Edmundo Lima de Arruda Júnior (1989), Celso Campilongo (op. cit.), Horácio Wanderley Rodrigues (1988), Joaquim Falcão (op. cit. e também 1984b) e Roberto Aguiar (1991 e 1999); além da ampla e diversificada produção que tem sido organizada pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB (1981; 1993; 1996; 1997; 2000; 2001; 2002; 2003a; 2003b e 2007), esta já transitando de uma perspectiva de crise para uma perspectiva de reforma.

¹⁰² Acolho a sugestão de José Geraldo de Sousa Júnior para reconhecer o déficit analítico desta passagem, que trata da crise “sem caracterizá-la, temporal e paradigmaticamente, em seus aspectos sociais (autoritarismo, redemocratização) e epistemológicos (positivismo)”. Registre-se, portanto, esta dupla dimensão problemática do modo pelo qual os cursos precariamente “definem o objeto do saber”. De um lado, ela está relacionada ao que Paulo Freire (1989 e 1994) chamava de nossa “inexperiência democrática” – não se pode desenhar um modelo de formação de bacharéis em organicidade com a vida social, num contexto autoritário como o que por tanto tempo vivemos. De outro, tem a ver com os parâmetros cognitivos adotados pelos juristas, em sentido estrito. Em todo o caso, penso que estas questões serão retomadas em breve, quando da discussão acerca da “reforma” e das direções que ela assumiu: o combate a um modelo dogmático, unidisciplinar e descontextualizado, como assim definiu Inês da Fonseca Pôrto (1999).

¹⁰³ Em consideração semelhante, Inês da Fonseca Pôrto começa o seu trabalho sobre o assunto dizendo tratar-se de uma “cartografia as relações sociais que geraram uma experiência comumente denominada de reforma do ensino jurídico”. E complementa: “como qualquer experiência social, a reforma possui não só diferentes espacialidades, mas também temporalidades e sujeitos nela envolvidos” (1999:17).

uma cultura de avaliação e com a ampliação do controle social sobre a abertura e o funcionamento dos cursos¹⁰⁴ dá os contornos globais da “reforma”¹⁰⁵.

A construção das novas diretrizes curriculares tem início, assim, no ano de 1992, quando a CEJ-OAB cuidou de promover um diálogo com todos aqueles personagens que se dedicaram a refletir sobre a crise do ensino jurídico e formular propostas para a sua transformação. Essa interlocução com setores críticos e acadêmicos, que de resto também se faziam contemplar na própria composição da Comissão, foi um primeiro sinal de sua relativa autonomia para desempenhar o mandato, sem as amarras de ordem corporativa que eram (justificadamente ou não) temidas por alguns. Do ponto de vista operacional, ela aconteceu por meio de um questionário distribuído a esses atores como indução a uma reflexão concentrada sobre os fundamentos da crise. As respostas a esse questionário embasaram a confecção de um relatório e a produção de uma primeira publicação da Comissão, o livro “OAB Ensino Jurídico: Diagnósticos, Perspectivas e Propostas” (CEJ-OAB, 2002).

Já desde o título atribuído ao relatório, qual fosse, uma “Cartografia de Problemas” do Ensino Jurídico, era possível notar que a Comissão estava a pretender bem mais que um inventário de questões sensíveis, tendo a perspectiva de apontar caminhos e de intervir diretamente na realidade dos cursos para a alteração de seu modelo de ensino. Afinal

¹⁰⁴ No que tange à avaliação, vale destacar: a integração dos cursos jurídicos às iniciativas experimentais de avaliação do MEC nos anos 1990 e a criação de um sistema de avaliação externo por parte da OAB, por meio do Projeto OAB Recomenda. Em termos da ampliação do controle social sobre a abertura e o funcionamento dos cursos, convém relevar o início da participação da OAB nos processos de credenciamento e autorização, por força do Decreto n. 1.303, de 08 de novembro de 1994. Um regime que foi reforçado em ocasião muito recente, com a edição da Portaria n.º 147, de 2 de fevereiro de 2007, que “dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina” e prevê que: “Art. 3.º Os pedidos de autorização de cursos de graduação em direito que careçam de parecer favorável da Ordem dos Advogados do Brasil deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, nos termos do art. 29 da Lei n.º 9.784, de 29 de janeiro de 1999, indicados em diligência da SESu, com base no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos: I — a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade; II — indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores: a) com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e c) com experiência docente na instituição e em outras instituições”.

¹⁰⁵ Sem ignorar os demais itens da reforma, adoto o tema diretrizes curriculares como o ponto de partida para a análise por alguns motivos muito próprios. Em primeiro lugar, a minha familiaridade e interesse mais diretos pelas artes do currículo em relação aos outros elementos. Em segundo lugar, a sensação de que um trabalho sobre a implementação das novas diretrizes curriculares pode ter um alcance maior e mais prolongado no tempo e no espaço, influenciando práticas e posturas de instituições e grupos, ainda que tenha de se desenvolver segundo um caráter experimental, exploratório e, no meu caso, limitado. E finalmente, uma sensação pessoal de que um verdadeiro debate sobre práticas pedagógicas é capaz de absorver todas as questões delicadas que passam a avaliação e o credenciamento, tal como voltarei a referir mais tarde.

de contas, um “mapa” só tem sentido se vier a ser percorrido. Não por outra razão, o texto culminava com diversas proposições: a) em linha de princípios; b) de caráter geral; c) sobre avaliação; d) sobre estrutura curricular; e) sobre mudanças legislativas e corporativo-profissionais.

A perspectiva de intervenção na realidade foi salientada, ademais, no momento em que a CEJ-OAB adotou a “Cartografia”, àquela altura já aprovada pela sua XXIV Conferência Nacional, como parâmetro de uma pesquisa sobre a situação dos cursos. Utilizando mais uma vez a fórmula do questionário, a Comissão foi a campo para conhecer a realidade das Escolas, vindo a sistematizar os resultados num workshop realizado em dezembro de 1992¹⁰⁶.

Em todas essas iniciativas, Inês da Fonseca Pôrto vislumbra um ponto comum de “diálogo aberto e plural – primeiramente com os professores, em seguida com a realidade desconhecida do ensino jurídico” (2000:67). Sem desprezar esse aspecto, que pode refletir tanto uma convicção democrática quanto de *realpolitik* por parte da Comissão, penso que havia na sua atuação uma estratégia muito bem acabada dirigida à construção de uma autêntica política pública (mesmo que não estatal) para a elevação da qualidade dos cursos, portanto algo bem mais metucioso e decidido que a simples vontade de dialogar¹⁰⁷. Não é à toa que, no momento em que foi constituída pela Secretaria de Educação Superior do MEC uma Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, com atribuições de “prestar assessoria na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior”, a referência imediata foi o trabalho realizado pela CEJ-OAB, no que Loussia Félix chamou de “acolhimento de uma experiência exitosa”:

Assim, ao iniciar seus trabalhos junto à SeSu, a CEED não teria, como muitas outras comissões, que definir o estado da arte, visto que dez anos de debate já o tinham explicitado suficientemente. A contribuição maior que a CEED poderia prestar era bem outra, e felizmente a consciência desse fato era bem aguda aos membros da Comissão (2001:41).

¹⁰⁶ Não sem utilizar um tom de curiosidade, Loussia Félix lembra que, desse workshop, “o que alcançou mais notoriedade foi uma parte da publicação oferecendo uma classificação dos cursos em três categorias bastante gerais: 1) Cursos bons/excelentes; 2) Cursos regulares/satisfatórios; e 3) Cursos insuficientes”. Mas prossegue: “A despeito das críticas sofridas, o ‘ranking da OAB’ teve o mérito de tornar ainda mais visível o tema da avaliação” (2001:34).

¹⁰⁷ A própria cronologia dos fatos é sugestiva dessas segundas intenções subjacentes ao trabalho da CEJ-OAB. Num primeiro momento, tratou-se de identificar os fatores principais da crise, sistematizando as orientações gerais do pensamento crítico disponível. Na seqüência, cuidou-se de indicar caminhos para a superação dos problemas encontrados. Enfim, havia que se encontrar uma estratégia para induzir as mudanças almejadas, para o que a pesquisa (como um ensaio de avaliação) mostrou-se um instrumento apropriado.

Nessa relação de parceria, a CEED-SeSu/MEC e a CEJ-OAB promoveram nos anos de 1993 e 1994 duas atividades extremamente impactantes, que prepararam a consecução dos próximos saltos da reforma. A primeira delas foi um projeto piloto de avaliação, que englobou 07 (sete) instituições e gerou as bases para a estruturação de todo o sistema de avaliação permanente em Direito já no âmbito do chamado Exame Nacional de Cursos, um processo que foi detalhadamente estudado por Loussia Félix (1996). A segunda foi uma série de quatro Seminários, sob a motivação da “Elevação de Qualidade e Avaliação dos Cursos Jurídicos”, da qual foi retirada uma proposta de revisão das diretrizes curriculares encaminhada ao Ministério da Educação e homologada pelo Ministro Murílio Hingel na forma da Portaria MEC 1.886/94.

Por vários motivos, os Seminários merecem aqui um relativo destaque. Primeiro, eles ajudaram a disseminar os resultados auferidos com o trabalho das Comissões junto a diversos outros atores importantes da área (profissionais, estudantes, professores e gestores de instituições de ensino). Depois, ajudaram a identificar os pontos consensuais nos eixos programáticos adotados (elevação de qualidade, avaliação interna e externa, alterações curriculares), demarcando os limites do possível no processo global de reforma. Finalmente, eles trouxeram uma simbologia de mudança que mobilizou inclusive as instituições mais tradicionais do país, como a USP e a UFPE, as quais sediaram duas das edições dos Seminários (as outras duas ocorreram no Rio Grande do Sul e em Brasília, esta última como signo de uma discussão com proporções nacionais).

Não é o caso de repetir aqui os termos exaustivos da Portaria MEC 1.886/94, que poderá ser encontrada como anexo desta dissertação pelo valor interpretativo que ainda representa na compreensão das diretrizes editadas após a sua revogação, para o que também disponibilizo como anexos alguns quadros comparativos da evolução recente da regulamentação curricular em direito no Brasil¹⁰⁸. Mas sem dúvida alguma, é o caso de

¹⁰⁸ Há que se registrar que a vigência da Portaria MEC 1.886/94 foi marcada por uma série de percalços: de constantes adiamentos na sua exigibilidade por parte do Ministério da Educação, até a aprovação de um Parecer pelo Conselho Nacional de Educação substituindo-a por novas diretrizes curriculares em completa dissonância com o seu texto (o famoso caso do Parecer 146/02); atitude que ignorou solenemente o acúmulo que embasava o ato normativo precedente, bem como da opinião de uma Comissão vinculada ao próprio Ministério (chamada a opinar a respeito, a CEED-SeSu/MEC encampou a manutenção de termos principais da Portaria, ao qual fez agregar apenas alguns elementos provenientes da experiência do Exame Nacional de Cursos relativos a temas ausentes nesse texto, tais como “concepção do curso”, “perfil do graduando” e “habilidades e competências”).

A instauração de um novo processo de elaboração de diretrizes curriculares e a aprovação do Parecer 146/02 pouco tempo depois da edição da Portaria MEC 1.886/94 se insere no contexto de um novo arranjo institucional do MEC, cuja prerrogativa de estabelecer as diretrizes curriculares dos cursos superiores foi deslocada para o CNE por força da Lei 9.131/95. No caso dos cursos jurídicos, porém, é indiscutível que as diretrizes aprovadas

sistematizar as repercussões que ela trouxe sobre a plataforma de organização dos cursos, as quais, de certa forma, encontram-se preservadas no ato normativo que legitimamente a sucedeu: a Resolução CNE/CES n. 09/2004¹⁰⁹.

Uma primeira repercussão, pois, consiste na proposição de uma nova agenda de princípios para a orientação da relação de ensino-aprendizagem. Ao invés das aulas-conferência e da leitura do Código como fonte primária de dados para a compreensão do que é Direito, uma sofisticada combinação de atividades passa a representar a nova forma de conhecer e operar o jurídico. Em termos mais concretos, essa virada pode ser encontrada em dois pontos marcantes: a integração entre ensino, pesquisa e extensão (trazida pela Portaria MEC 1.886/94 na perspectiva de “atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel”, e mantida na Resolução CNE/CES n. 09 como um “elemento estrutural do projeto pedagógico”) e o diálogo entre teoria e prática (também presente nos dois atos normativos e, no mais recente, igualmente alçado a “elemento estrutural do projeto pedagógico”).

As limitações deste trabalho não me permitirão descer fundo na análise de cada um desses pontos, razão pela qual quero ir diretamente às rupturas que eles têm suscitado.

No caso da integração entre ensino, pesquisa e extensão (inclusive com a participação da pós-graduação, se houver), o que está em causa é a superação de uma idéia de

acabaram por representar um profundo retrocesso em relação à situação anterior, no que diz respeito a assegurar tanto o nível de qualidade dos cursos (com a possibilidade de graduação em três anos entreaberta pela referência ao Parecer CNE/CES 100/2002; ou com a ausência de qualquer referência a conteúdos profissionalizantes), quanto as possibilidades de inovação (com a supressão da obrigatoriedade da monografia de final de curso e do estágio curricular realizado na própria instituição) trazidos na Portaria MEC 1.886/96.

¹⁰⁹ Nesse sentido, convém assinalar que o ato ministerial que homologou essa Resolução foi impugnado pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil em Mandado de Segurança deferido pelo Superior Tribunal de Justiça (MS n. 8.592/DF, Proc. n. 2002/0107490-7). Desde então, teve início um tortuoso processo de negociação entre a CES/CNE e a CEJ-OAB, mediado pela Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), o qual culminou com a Resolução CNE/CES n. 09/2004.

Embora ainda não tenha criado um marco regulatório absolutamente seguro (Horácio Wanderley Rodrigues, por exemplo, chama a atenção para o fato de que a duração e a carga horária estão pendentes de definição), o texto da Resolução CNE/CES n. 09/2004 sinaliza claramente para o restabelecimento dos principais pontos da Portaria MEC 1.886/94, numa composição que restaurou as conquistas do processo de reforma. Por isso estou evitando aqui considerar que esse normativo estaria “morto”, tal como faz o próprio Horácio (2005:147 e 83). Assim, espero deixar transparente a minha convicção de que existe uma autêntica relação de continuidade entre a Portaria MEC 1.886/94 e a Resolução CNE/CES n. 09/2004 como etapas do mesmo processo histórico de reforma e do próprio aprendizado democrático que ela trouxe, no caso do que a CEJ-OAB definiu como o “destempero de protagonismo” do CNE (2003b). Ao longo da seção, tentarei demonstrar essa hipótese com mais riqueza de detalhes, ao examinar alguns aspectos comuns a esses atos normativos.

formação que se alimenta das próprias tradições e hierarquias¹¹⁰, abrindo-a para a complexidade do mundo e das relações sociais¹¹¹. Não por outra razão, Inês da Fonseca Pôrto sustentou tratar-se de uma (re)organização de “nuances” para propiciar um “aprendizado complexo” de que fazem parte: aprender a dialogar consigo mesmo, adquirir instrumentos de indagação e aprender a relacionar-se com formas de saber socialmente não-hegemônicas (2000:98-124).

Já no caso do diálogo entre teoria e prática, a maior contribuição da reforma foi desmistificar aquela imagem tradicional de que “prática jurídica” equivale a “prática forense”, uma forma de conhecimento que Roberto Santos definiu um conjunto de “ritos, palavras iniciáticas, regras de prazos e uma chance satisfatória de ganhar a vida no mercado” (1999: 61-76). Em contrapartida, assim, as novas diretrizes curriculares estimularam o que André Macedo de Oliveira chamou de um “redesenhar” do saber e do fazer Direito, no qual despontam “vários papéis na trajetória do bacharel em direito”, tais como o “oportunizador de acesso à justiça”, o responsável pela “concretização dos direitos humanos”, e o sujeito protagonista na “relação com outros órgãos que prestam assistência e com o Poder Judiciário” (2004:135).

A segunda repercussão é a flexibilização e/ou o esgarçamento dos limites disciplinares no conhecimento e no ensino do Direito, que indica uma vontade de transitar para um modelo inter ou transdisciplinar. Trata-se, nesse caso, de combater uma herança de encapsulamento arraigada não apenas na relação entre disciplinas dogmáticas e não-dogmáticas, mas também entre as próprias disciplinas dogmáticas (por que é que as aulas de Direito Penal quase não dialogam, por exemplo, com as de Processo Penal?). Essa é outra inovação que acontece pela primeira vez com a edição da Portaria MEC 1.886/94, a qual recusou-se a fixar um currículo mínimo para os cursos, trabalhando apenas no plano dos “conteúdos obrigatórios” elencados em forma de “matérias”.

A relevante distinção operada desde o texto da Portaria entre “matérias” e “disciplinas”, ademais, deixava bem claro que as instituições teriam liberdade de compor a grade curricular da maneira que melhor fosse conveniente para que todos aqueles campos

¹¹⁰ Para um lúcido exame desta questão, partindo da crítica à tradição “escolástica” do ensino jurídico brasileiro, como forma de produção de conhecimento que considera haver “sempre uma e só uma tese vencedora de um embate”, cf. o interessantíssimo texto de Roberto Kant de Lima (2002).

¹¹¹ Essas questões já estavam presentes no panorama geral da Universidade, alimentando tensões e reflexões sobre seu déficit de democracia que foram bem pontuadas por Boaventura em pelo menos dois textos clássicos sobre o assunto mencionados em outras seções desta dissertação (1994 e 2004b).

temáticos pudessem ser trabalhados¹¹². Não por outro motivo, as concepções da Comissão de Direito do antigo Exame Nacional de Cursos adotadas para avaliar as instituições à época de vigência da Portaria não hesitavam em considerá-la como:

estruturada na sua linguagem e nos seus conceitos em conformidade com as demandas correntes do ensino jurídico do Brasil, e suficientemente plástica para admitir a criatividade e singularidade de projetos pedagógicos aptos a traduzir os novos paradigmas de formação jurídica em nosso país.

Para concluir:

Nesta plasticidade, [...] a Portaria n. 1.886/94 sequer faz referência a currículo mínimo, senão a diretrizes curriculares que não se confundem com aquele, conteúdos mínimos, compreendendo matérias, que podem estar contidas em disciplinas mas que com elas também não se confundem (INEP/MEC, 1998).

Em tempo, vale assinalar: muito embora a distinção entre matérias e disciplinas tenha sido abolida na Resolução CNE/CES n. 09, o fato é que esses imperativos não foram deixados de lado. Enquanto a flexibilidade encontra-se na base da atuação do Conselho¹¹³, a interdisciplinaridade também foi incorporada no novo texto diretivo como um dos “elementos estruturais do projeto pedagógico” dos cursos.

Além disso, há que se registrar a partir da Portaria MEC 1.886/94 o advento pioneiro de um “eixo de formação fundamental” para o jurista, integrado por matérias (ainda no sentido geral, sem se confundir com disciplinas) até então marginalizadas no que-fazer das Escolas de Direito. Desde então, Economia Sociologia Filosofia e Ciência Política apareceram em pé de igualdade com os temas da dogmática e mais tarde foram ampliados pela Resolução CNE/CES n. 09 para contemplar História, Psicologia e Antropologia.

Recuperando uma ponderação já clássica de Horácio Wanderley Rodrigues, Eliane Botelho Junqueira chamou a atenção para os riscos implícitos dessas modificações. Para a autora, se as novas diretrizes foram “progressistas” ao valorizarem essas matérias, “que passam a simbolizar o novo, a crítica do direito, o espaço de reflexão”, permitem que as demais continuem a ser estudadas segundo a mesma abordagem dogmática de antes (Junqueira, 1999:38). Da minha parte, penso que essa “compartimentalização da crítica” em

¹¹² Sobre a distinção entre “matérias” e “disciplinas”, cf. o esclarecedor texto de Paulo Lôbo (1996)

¹¹³ Nesse sentido, Horácio Wanderley Rodrigues reconstituiu os primeiros passos da atuação do CNE na fixação das diretrizes curriculares dos cursos universitários e destacou o seguinte “princípio” do Parecer CNE/CES n. 776/1997, tomado pelo Conselho como parâmetro para as suas atividades nesta área: “assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudo a serem ministradas” (2005:102).

determinadas matérias pode ou não ser verdadeira, a depender de como o eixo de formação fundamental é concebido e de como ele interage com os demais elementos da reforma (a pesquisa, a extensão, a prática) ¹¹⁴.

Polêmicas à parte, não pode haver dúvida de que as diretrizes impactam profundamente a configuração dos cursos jurídicos, tanto pela ampliação dos horizontes de formação que decorrem da inserção de um eixo de formação fundamental, quanto pela sugestão de flexibilidade e seu desdobramento em interdisciplinaridade.

Mas de muito pouco adiantaria se a reforma houvesse trazido novos princípios e exigências sem que tivesse oferecido às instituições e aos sujeitos atuantes no ensino do Direito ao menos algumas indicações instrumentais para a sua realização. E de fato isso aconteceu, com o que vislumbro como a terceira maior repercussão das diretrizes sobre a plataforma de organização dos cursos: a criação de novos espaços para o desenvolvimento das relações de ensino-aprendizagem. São os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs), as Atividades Complementares e os Trabalhos de Curso (TCs), que abrem as portas para uma infinidade de configurações pedagógicas insuscetíveis de serem resumidas em alguns parágrafos.

Uma última repercussão é proveniente, esta sim, do advento da Resolução CNE/CES n. 09/2004: é a consolidação de balizas para a elaboração dos projetos institucionais de oferta do curso ¹¹⁵. Isso se dá com a incorporação, às diretrizes, de duas seções prescritivas sobre o “perfil do graduando”, “habilidades e competências” na seguinte forma:

Art. 2º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliadas a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

¹¹⁴ Nesse sentido, vale conferir mais uma vez o texto de José Geraldo de Sousa Júnior, no qual a pesquisa jurídica na graduação é tomada como um pretexto salutar para o exercício da interdisciplinaridade. E eu próprio pude colocar isso à prova nos anos de 2005 e 2006 quando, na docência em Pesquisa Jurídica e Sociologia Jurídica junto ao Instituto de Educação Superior de Brasília, motivei com algum sucesso os estudantes com os quais pude dialogar, para que cruzassem as fronteiras das disciplinas dogmáticas e estabelecessem relação com perspectivas próprias do chamado “eixo de formação fundamental” na elaboração de seus projetos para o Trabalho de Curso.

¹¹⁵ Isso em termos, pois conforme relatos de Horácio Wanderley Rodrigues (2005:171-3) e Roberto Aguiar (2004:165-9), o que a Resolução CNE/CES n. 09/2004 fez foi aproveitar-se do acúmulo produzido a respeito desses assuntos no âmbito das experiências de avaliação, notadamente as do Provão.

Art. 3º. Os cursos de graduação em Direito devem formar profissionais que revelem, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e

VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Como um dos poucos autores a trabalhar exaustivamente este assunto, Roberto Aguiar tem o mérito de desmistificá-lo como “uma síntese do desejável, a partir de concepções, valores e idéias”. E que por isso: “muda, dependendo do entendimento de mundo, de aprendizado, de inserção social e de poder, de quem o desenha”, devendo ser “construído coletivamente multidisciplinarmente, para que não haja distorções em sua concretização permanente” (2004:165). Quer isto dizer que perfil e habilidades são apenas indicadores, fornecem pistas sobre o jurista que se quer, mas carecem da concretização que apenas o projeto pedagógico e as relações cotidianas de ensino-aprendizagem permitirão ocorrer:

Habilidade é um termo relacional e intencional, porque está sempre entendida para, dirigida para, encaminhada para. Não há habilidade de nada. Ela só tem razão de ser se for estendida para um objeto, para uma ação, para uma interferência, para um estado, tendida para um lado, aproximada de algo, com a atenção voltada para um pólo. A intencionalidade das habilidades está ligada à intencionalidade de nossas consciências, que também, como ensinam os fenomenólogos, não existem em estado puro, mas sempre são consciência de alguma coisa, *noesis* de um *noema* (2004:18)¹¹⁶.

¹¹⁶ Dois trabalhos extremamente ricos, enquanto esforços para uma tal densificação, são os de Aguiar (2004) e Félix (2000). Enquanto o primeiro faz uma discussão mais geral, de ordem filosófica, sobre o sentido no qual devam ser mobilizadas as habilidades e competências; a segunda faz uma discussão mais instrumental, sobre como a pesquisa jurídica pode servir para essa mobilização. Num projeto pedagógico consistente, ambas essas dimensões devem estar contempladas.

Na dinâmica da reforma, a avaliação também tem se revelado como um meio estratégico para indicar direções possíveis para essa densificação. A Portaria INEP n.º 125 de 28 de julho de 2006, que dá as orientações para a execução do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) – sucessor do Exame Nacional de Cursos por força da Lei n.º 10.861, de 14 de abril de 2004 – traz algumas amostras disso. Veja-se, por exemplo, como ela sutilmente insere entre as habilidades e competências a serem consideradas a “utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de *reflexão crítica e sensível, bem como capacidade metafórica e analógica*” (art. 6.º, letra “F”,

Mesmo assim, é de importância inegável que tais temas tenham sido trazidos para o interior das Diretrizes Curriculares, pelo que isso representa de estímulo à imaginação pedagógica por parte desse normativo, dentro da definição de pedagogia trabalhada no primeiro Capítulo: o terreno próprio da concepção de “normas, regras, disposições, caminhos e/ou métodos [...] em relação à educação” (Ghiraldelli Júnior, op. cit.). Loussia Félix, nesse particular, considera mesmo que se trata de instituir uma “nova abordagem educacional”. Apoiada em Juan Carlos Tedesco, ela descreve essa passagem como a consolidação de “uma perspectiva de educação jurídica não mais como conhecimentos a serem transmitidos unilateralmente na relação docente/discente, mas como, sobretudo, desenvolvimento de habilidades e competências que habilitem o bacharel a perseguir com segurança e sucesso o destino ocupacional mais desejado” (2001:50). E mais tarde conclui: “Essa nova abordagem trouxe mudanças tanto para o processo de ensino-aprendizagem quanto para a estrutura educacional, que deve estar direcionada a uma realização de projetos pedagógicos crescentemente complexos” (idem, p. 52).

A identificação desses quatro principais pontos detonadores advindos das novas diretrizes (quer no teor original da Portaria MEC 1.886/94, quer na versão atual da Resolução CNE/CES n. 09/2004, beneficiária dos debates e da experiência acumulados desde a década de 1990) permite agora fazer uma avaliação geral do processo de sua construção, no qual ganham relevo dois grandes aspectos¹¹⁷.

O primeiro é o caráter transgressor de suas orientações, francamente dirigidas à ruptura com uma matriz de ensino-aprendizagem que Inês da Fonseca Pôrto bem descreveu como “descontextualizada, dogmática e unidisciplinar”. Uma matriz que produz um imaginário bem conhecido, sobre a qual já me debrucei algures, no qual a) o conflito é a exceção, não a regra; b) diante dele, resta-nos mobilizar a capacidade técnica para encontrar e delimitar a norma (de Direito Positivo Estatal) aplicável, com a sanção que lhe é

destaques meus); e como toma como “referencial: ética, justiça, democracia, cidadania, dignidade da pessoa humana, alteridade, multiculturalismo, pluralismo, solidariedade, meio ambiente e direitos humanos, como princípios e valores que conformem relação transdisciplinar dos conteúdos” (art. 7.º).

¹¹⁷ A rigor, existe ainda uma quinta repercussão que, propositadamente, estou deixando de tratar. É a fixação de parâmetros mais ligados à infra-estrutura, que vão desde a biblioteca até a carga horária e a duração do curso e, no caso da Portaria MEC 1.886/94, chegavam a se desdobrar até mesmo em exigências especiais sobre o curso noturno. Em todos esses casos, alguns dos quais foram mais tarde deslocados para o plano da avaliação porque tidos como impertinentes para o âmbito das diretrizes curriculares (conquanto importantes para a estruturação de um bom projeto pedagógico), o processo de reforma buscou prezar pela qualidade e pela solidez na formação e tornar o ensino jurídico mais resiliente à mercantilização.

correspondente; e c) mais ainda: temos de fazê-lo no interior do Poder Judiciário e dos demais aparelhos oficiais, sem partilhar a administração do Direito e da Justiça com outras instituições, com a comunidade, sequer com as próprias partes¹¹⁸.

Mas para além disso, há que se reconhecer que, mediante o questionamento e a ampliação dos limites desse modo rançoso de se conhecer e ensinar o Direito, elas acabam justamente por torná-lo permeável a uma interpelação como aquela que fiz no decorrer dos dois primeiros Capítulos: o questionamento sobre o “que significa estudar direito hoje”. Noutros termos: na medida em que as Escolas, os professores e os estudantes de Direito interagem sob uma nova fonte de inspiração (que integra ensino-pesquisa-extensão, que não se apegam a limites disciplinares, que não cindem teoria de prática, que conduz a novos ambientes de ensino-aprendizagem e estimula novas posturas cognitivas, numa palavra: em que o direito não radica mais na norma, mas sim nos conflitos sociais e na disputa entre diferentes projetos de vida a que eles correspondem), as práticas pedagógicas podem afinal funcionar como um elemento de mediação entre as categorias jurídicas e o que a “Cartografia” da CEJ-OAB considerou como um ponto central nas várias leituras críticas que esquadriharam a crise do ensino jurídico durante a década de 1980:

as novas demandas sociais, o perfil dos novos conflitos, os novos processos sociais de autogestão da vida democrática e de organização das instâncias de solução de conflitos, as estratégias de ação coletiva e dos novos sujeitos e as novas dimensões da cidadania, entendida como possibilidade de colocar no social novos sujeitos que criam direitos e recriam permanentemente a sociedade¹¹⁹ (2002:22).

¹¹⁸ Percepções semelhantes a esta foram também elaboradas por Roberto Aguiar, quando no texto intitulado “O imaginário dos juristas” partiu da inquirição sobre como estes “pensam, como se pensam, como se sentem e como arrumam, em termos conceituais e éticos, suas pálidas existências” (1993:19 e ss.). Num breve retorno à questão penal, agora fica fácil compreender porque essa categoria “científica” e profissional enxerga no crime e na pena uma grande zona de conforto, da qual não é propensa a abrir mão mesmo nos momentos mais agudos de sua crise. Veja, por exemplo, a conclusão de Pedroso, Dias e Trincão sobre a inércia do Judiciário na aplicação de Penas Alternativas em Portugal: “a magistratura portuguesa foi (e continua) relativamente imune ao uso das penas alternativas à prisão (admoestação, prestação de trabalho a favor da comunidade, prisão por dias livres, regime de prova, medidas especiais para jovens e dispensa ou isenção de penas), introduzidas no Código Penal de 1982, apesar das alterações legislativas de 1995. Assim, as penas aplicadas restringem-se às penas clássicas de multa ou prisão (efetiva ou suspensa). As penas alternativas, em 2000, quase vinte anos depois da sua introdução, representavam cerca de 2% do total das penas de prisão suspensa com sujeição a deveres e regras de conduta. Continua, assim, a ter atualidade a afirmação seguinte de Maria Rosa Crucho de Almeida: a percentagem de aplicação destas (penas alternativas) mostra que elas têm funcionado mais como sinais desgarrados de uma política punitiva menos tradicional do que como recursos disponíveis convincentes e efetivos do sistema” (2003:209).

¹¹⁹ Esta passagem deixa bem claro que a CEJ-OAB tinha clareza do contexto de transição entre modelos de sociabilidade no qual se dava a iniciativa de reforma e assumia os riscos de bater de frente com uma tradição liberal-burguesa que em grande medida está impregnada no agir profissional dos advogados e advogadas do país: a individualização e a processualização de conflitos, de que tão bem disse Faria (1988; 1989a; 1989b; 1991a; 1991b; 1992; 1995 e 2002).

Daí se pode deduzir melhor porque José Geraldo de Sousa Júnior considerou o trabalho de Inês da Fonseca Porto a que já fiz diversas referências, e cujo título “Ensino Jurídico: Diálogos com a Imaginação” agora merece ser exposto, como a “mais criativa leitura até agora sobre os caminhos e instrumentos que estruturam a reforma do ensino jurídico” (1999:10). De fato, ela foi das poucas pessoas a “percorrer criticamente o caminho da crítica”, a aplicar a razão crítica contra a própria razão que critica, como diz Boaventura (2001), para destacar essa valência essencialmente pedagógica que irrompe do próprio processo de construção das novas diretrizes curriculares. Nesse ângulo, elas aparecem como oportunidades coletivas para a aprendizagem, um “projeto de realização cotidiana e sem fim”,

Uma condição, em suma, que pressupõe vencer o medo de aprender, de superar o temor, diz Capella, de não ser capaz de fazê-lo e que paralisa o esforço necessário, criativo, de enfrentar questões não resolvidas, abrindo-se à imaginação e não à memória, porque aprender não é recordar, mas saber integrar a aprendizagem de hoje no conjunto de capacidades sempre disponíveis que se adquirem continuamente, no adestramento profissional e ao longo da vida (Sousa Júnior, 1999:12).

Para os estudantes, portanto, a reforma e as novas diretrizes curriculares viabilizam o contato com os problemas do mundo e dos outros, o diálogo com outras formas de saber e poder, a aquisição de capacidades de indagação e de reação em termos teóricos e práticos. Para as instituições e os seus atores constitutivos (docentes, dirigentes e técnicos), elas submetem o desafio de refletir sobre as circunstâncias gerais e específicas que atravessam a oferta do curso e engendrar um projeto pedagógico singular, que responda à realidade social e suas demandas jurídico-políticas¹²⁰; algo que se destaca tanto dos relatórios insossos e artificiais de consultorias especializadas que “fabricam” projetos pedagógicos para a abertura de novas Faculdades, quanto do estilo “hierárquico e inquisitorial”, no dizer de Kant de Lima, que perpassa as cátedras e comissões das Faculdades tradicionais (op. cit.). E para a sociedade

¹²⁰ Também esse “responder à realidade social e às suas demandas jurídico-políticas” parece presente na “Cartografia” da CEJ-OAB que, antes de formular qualquer proposição, relacionou uma série de “demandas da contemporaneidade” e/ou “figuras de futuro” que entendeu deveriam passar ao cerne na formação do jurista num contexto de reforma (2002:23). Eram demandas: sociais; de novos sujeitos; tecnológicas; éticas; técnicas; de especialização; de novas formas organizativas do exercício profissional; de efetivação do acesso à justiça; e de refundamentação científica e atualização de paradigmas. Esta categorização procedida pela CEJ-OAB, que seguramente constitui uma das mais brilhantes formulações da reforma do ensino jurídico, foi infelizmente muito pouco explorada: ao que parece, apenas Roberto Aguiar debruçou-se sobre ela com mais exatidão (2004:231-40). Na última parte desta dissertação aludirei a algumas dessas “demandas”, mas igualmente sem aprofundá-las ou relê-las, eis esse não é o objeto do trabalho a não ser de maneira indireta.

civil, organizada ou não, elas providenciam instrumentos de controle sobre a formação dos bacharéis (os sistemas e os instrumentos de avaliação interna e externa, os procedimentos mais rígidos para a abertura e reconhecimento de cursos) cuja apropriação e acionamento dependerá da consolidação da nossa experiência democrática.

Composto esse cenário, posso agora retornar àquela forma de “aprendizagem” que mais interessa aos limites desta dissertação – a que resulta da elaboração dos projetos pedagógicos e da sustentação das suas respectivas relações concretas de ensino-aprendizagem, até mesmo para reenquadrar o sentido desta investigação. Se no primeiro Capítulo reivindiquei a constituição de um campo para a “Metodologia do Ensino do Direito” nas Faculdades, cuja tarefa iminente seria monitorar as inovações político-pedagógicas nos cursos; se para ensaiar um trabalho nos marcos mesmo que assumidamente imprecisos dessa “Metodologia” elaborei a pergunta acerca do “que significa estudar direito hoje”; se para conduzir esse trabalho desenvolvi uma “dialética social e afetiva do Direito” da qual sobressalta um cenário de crise e transição de paradigmas de sociabilidade; se como produto dessa condição constatei a necessidade de um novo perfil de jurista, capaz de reconhecer as demandas por novas formas de juridicidade e reagir a elas de maneira democrática e solidária (um Direito Achado na Rua); se transplantando essa moldura para o sistema penal concluí por quatro pilares específicos de atualização; tudo isso agora pode ser levado adiante num entendimento de reforma como “projeto de realização cotidiana e sem fim”, tal qual mencionava Inês da Fonseca Pôrto.

Mais que isso: posso dizer que uma investigação de “metodologia do ensino” e a “reforma do ensino jurídico” condicionam-se mutuamente. Enquanto prospecção de ausências e emergências no conhecimento e no ensino do direito¹²¹, a ainda incipiente Metodologia do Ensino do Direito tem na “reforma” uma condição *sine qua non*, uma condição indispensável. Mas enquanto investigação que expande os limites da realidade pedagógica, esmiuçando processos institucionais de aprendizagem que, como diz Warat (1990: 24), são também desaprendizagens daquilo que não nos contenta mais, a Metodologia do Ensino do Direito pode se tornar uma das condições *per quam* da reforma, uma das condições pelas quais ela pode prosseguir no tempo e no espaço, como cartografia crítica de práticas de exemplaridade. Numa tal perspectiva, a valorização das novas diretrizes

¹²¹ No Grupo de Pesquisa “O Direito Achado na Rua”, essa vocação que proponho para a Metodologia está contemplada por uma linha de pesquisa própria que se chama “a recuperação histórica das demandas esquecidas no conhecimento e no ensino do Direito”.

curriculares passa longe de significar o que Horácio Wanderley Rodrigues qualificou como uma “utopia ingênua” por parte de quem “acredita que o direito pode mudar a realidade” (2005:98). Trata-se apenas de encontrar nos seus dispositivos um impulso necessário para a ação transformadora, para a “remoção do solo da vinha” das práticas convencionais de ensino-aprendizagem permitindo a emergência de perspectivas (de “tesouros”) concorrentes.

Com base nessa leitura muito pessoal da reforma e das oportunidades que ela trouxe para a mudança do ensino jurídico no país, sinto-me agora mais à vontade para seguir para o último item substantivo da dissertação. Uma pesquisa empírica na qual examinarei uma experiência pedagógica que absorve os quatro pilares de atualização do ensino jurídico-penal tiradas da investigação aplicada que fiz no segundo Capítulo, mediante a mobilização criativa dos elementos que passaram a integrar as novas diretrizes curriculares. Algo como prospectar os cruzamentos possíveis entre as três colunas da figura abaixo:

Demandas para a atualização do ensino jurídico-penal	Condições didático-pedagógicas para a atualização do ensino jurídico, nas novas diretrizes curriculares	Indicadores de Perfil, Competências e Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conexão com os saberes criminológicos para saber representar de modo mais complexo os problemas; ▪ Conexão com os saberes politológicos, para saber identificar e desbravar os limites institucionais do sistema jurídico-penal tradicional; ▪ Relação entre teoria e prática para a resignificação do aprendizado sobre a gestão dos problemas por meio do crime e da pena e/ou para além do crime e da pena; ▪ Habilidade de compreender o outro e de “rever as próprias referências, que se tornam mais plásticas em função do dinamismo da vida e da experiência de cada situação” (Porto, 1999: 111) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibilidade / Inter-Transdisciplinaridade (princípio); ▪ Integração entre ensino-pesquisa-extensão, inclusive com o envolvimento da pós-graduação, se houver (princípio); ▪ Integração entre teoria e prática (princípio); ▪ Núcleo de Prática Jurídica (instrumento); ▪ Atividades Complementares (instrumento); ▪ Trabalho de Curso (instrumento) 	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="margin-bottom: 20px;"> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Perfil do Graduado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sólida formação geral, humanística e axiológica ▪ Capacidade de análise ▪ Domínio de conceitos e da terminologia jurídica ▪ Adequada argumentação ▪ Interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais ▪ Postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. </div> <div> <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Competências e Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; ▪ Interpretação e aplicação do Direito; ▪ Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; ▪ Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; ▪ Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; ▪ Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; ▪ Julgamento e tomada de decisões; ▪ Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. </div> </div>

Figura 9 - Elementos disponíveis para a reforma do ensino jurídico e do ensino jurídico-penal

A próxima seção trará os esclarecimentos necessários sobre as técnicas e procedimentos que guiaram a execução desse plano e que acabaram ensejando um estudo de caso sobre o Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários da Universidade Católica de Pelotas, GITEP/UCPel.

3.3 A pesquisa e seu “espírito científico”. De uma “cartografia de fronteiras” a um “estudo de caso”.

Embora os propósitos de se incluir uma investigação empírica no âmbito desta dissertação já tenham sido expostos de maneira esparsa ao longo do texto, ao menos por uma razão merecem agora ganhar uma consideração um pouco mais detalhada: como explicação e justificativa dos procedimentos utilizados nesse percurso¹²².

Expoente que é da pesquisa em educação, John Creswell tem colocado essa questão em termos de se “adotar um quadro para prover orientação sobre todas as facetas do estudo, de uma avaliação das idéias filosóficas gerais existentes por detrás da inquirição até o detalhe dos procedimentos de coleta e análise de dados”. “A utilização desse quadro”, continua o metodólogo de Nebraska, “também permite aos pesquisadores fincar os seus planos em idéias bem assentadas na literatura e reconhecidas pelos destinatários (p.ex.: bancas universitárias) que lêem e apóiam propostas de pesquisa” (2003:03)¹²³.

Na avaliação de Creswell, três são os principais fatores a serem considerados no cumprimento dessa agenda: as “demandas de conhecimento” (no original, *alternative knowledge claims*), pressupostos sobre o que se aprenderá e como se aprenderá, paradigmas epistemológicos; as “estratégias de inquirição” (*strategies of inquiry*), tradições que direcionam os procedimentos constantes do referido quadro; e os “métodos” (*methods*), quer dizer, as ferramentas de coleta e análise de dados¹²⁴. Dependendo da forma como forem combinadas, eles dão ensejo a uma “abordagem” (*approach*) que guiará a pesquisa.

¹²² Devo boa parte desta seção a Terry Ralph Groth e às reflexões proporcionadas por seu curso de “Pesquisa Jurídica” no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

¹²³ Tradução livre e adaptada, do original: “*I recommend a general framework to be adopted to provide guidance about all facets of the study, from assessing the general philosophical ideas behind the inquiry to the detailed data collection and analysis procedures. Using an extant framework also allow researchers to lodge their plans in ideas well grounded in the literature and recognized by audiences (e.g., faculty committees) that read and support proposals for research*”.

¹²⁴ Um problema comum na pesquisa social é a completa ausência de acordo com relação às denominações. No caso de Creswell, a expressão “métodos” é tomada claramente no sentido que muitos atribuem a “técnicas”, sendo que outros tantos a utilizam como equivalente ao que ele chama de “estratégias” de pesquisa (eu próprio

Contudo, o traço mais relevante desse trabalho de Creswell, que de resto retrata toda uma série de mudanças conjunturais e estruturais no “fazer ciência” levadas a efeito a partir dos anos 1990, é a diluição da antiga dicotomia entre a abordagem “quantitativa” e a abordagem “qualitativa”. Junto delas, Creswell insere uma nova forma típica de fazer pesquisa: a abordagem “mista”, que admite mobilizar ferramentas diversificadas e pode variar de acordo com a natureza de cada projeto. O gráfico abaixo sumariza dinamicamente essas posições:

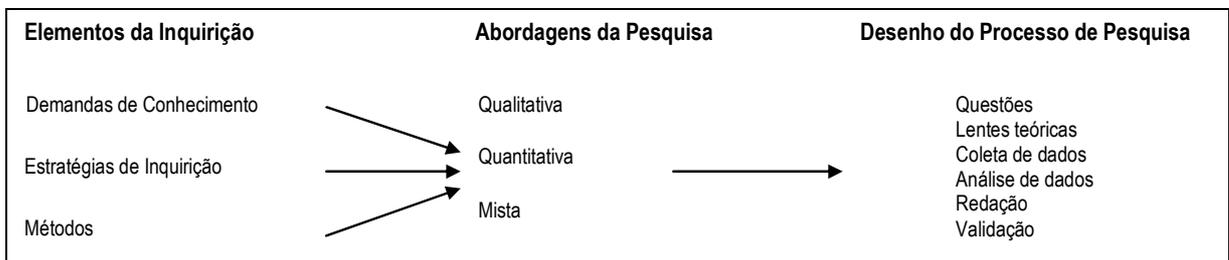


Figura 10 - “Demandas de Conhecimento, Estratégias de Inquirição, e Métodos conduzindo a Abordagens e ao processo de desenho”. (Creswell, 2003:05)

As referências epistemológicas até agora utilizadas na dissertação dão conta de que esta iniciativa de investigar empiricamente a realidade do ensino jurídico-penal não está voltada exatamente para testar uma hipótese teórica, descrever realidades materiais ou estimar as suas razões de ser. Mesmo que passe por qualquer dessas tarefas, o que ela quer efetivamente é ampliar as possibilidades do real, produzindo uma análise que venha a servir de inspiração para novos e cada vez mais avançados protagonismos nesta e em outras áreas do ensino-jurídico. Em outros termos: ela quer identificar experiências pedagógicas inovadoras conduzidas pelas Faculdades de Direito do país no campo que tematiza as relações entre Crime e Sociedade, para delas extrair sentidos possíveis de organização dos cursos rumo a um “conhecimento prudente para uma vida decente” (cf. Santos, 2004), assim realizando uma espécie de “cartografia”.

Quer isto dizer, por um lado, que a investigação assume um tom marcadamente exploratório, no sentido que a metodologia da pesquisa social atribui de “proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. (Gil, 2006:43) Mas quer também dizer, por outro lado, que isso não se dá visando à “formulação de

assim o tenho feito, em ambos os casos). No texto original, há uma pista que ajuda a entender um pouco da origem da confusão: o uso das expressões *methods* (que portanto assumiria um sentido mais instrumental) e *methodologies* (um sentido mais normativo).

problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, na perspectiva de “esclarecimento e delimitação” de um objeto, como tradicionalmente a metodologia de pesquisa social tem considerado ser a vocação das pesquisas exploratórias (idem). Num contexto de reforma do ensino jurídico e de crise geral dos paradigmas cognitivos, mais que “delimitar sentidos” para a produção e reprodução do saber, o que está em causa é multiplicá-los.

A idéia de ir a campo, portanto, visava justamente essa captação, pelo estudo da inter-relação entre duas variáveis que reivindicam estar presentes no que-fazer das Faculdades de Direito: as demandas de atualização do saber jurídico e jurídico-penal, tiradas da investigação metodológica dos dois primeiros capítulos; e a abertura para a renovação do ensino jurídico proporcionada pela reforma, do modo como relacionei (ainda que numa leitura muito pessoal do processo da reforma) na primeira parte deste terceiro Capítulo.

Essa visão pragmática que agora acoplo a toda a reflexão metodológica até então desenvolvida sugere, enfim, a adoção de uma “estratégia” complexa, que vai desaguar na tal abordagem mista (*mixed methods approach*) de que fala Creswell. O que significa fazer uso de ferramentas diversificadas (na sua arquitetura e no seu encadeamento), a depender do que se queira pôr em particular relevo e do modo pelo qual se pretende fazê-lo:

Por exemplo, os resultados de um método podem ajudar a desenvolver ou informar o outro método (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Alternativamente, um método pode ser enquadrado dentro de outro método para dar mais clareza a diferentes níveis ou unidades de análise (Tashakkori & Teddlie, 1998). Ou os métodos podem servir para um propósito amplo e transformador em favor de grupos marginalizados, como as mulheres, as minorias étnico-raciais, membros de comunidades gay e de lésbicas, pessoas com deficiência, e pobres (Mertens, 2003)¹²⁵.

Isso ajuda a sustentar o termo que desde o início tenho empregado para nomear a análise em questão: uma “cartografia de práticas de fronteira”, uma decomposição de aventuras acadêmicas que se assumem ou se revelam enquanto alguns dos “projetos de realização quotidiana e sem fim” de que falava Inês da Fonseca Pôrto, na vivência e no

¹²⁵ Cf. Creswell (2003:15-6). Tradução livre, do original: *For example, the results from one method can help develop or inform the other method (Greene, Caracelli & Graham, 1989). Alternatively, one method can be nested within another method to provide insight into different levels or units of analysis (Tashakkori & Teddlie, 1998). Or the methods can serve a larger, transformative purpose to change and advocate for marginalized groups, such as women, ethnic/racial minorities, members of gay and lesbian communities, people with disabilities, and those who are poor (Mertens, 2003).*

aproveitamento das oportunidades trazidas pela reforma do ensino jurídico para o *aggiornamento* das Faculdades de Direito¹²⁶.

A metáfora da “fronteira”, tomada como condutora para referenciar o “objeto” da pesquisa (as práticas pedagógicas que vencem e ajudam a vencer o que José Geraldo de Sousa Júnior qualificava como o “medo de aprender”), já foi também trabalhada por Boaventura de Sousa Santos junto com as do “barroco” e do “sul” para fins não menos semelhantes de discorrer sobre as subjetividades próprias de uma transição paradigmática¹²⁷. Para o sociólogo português, “a subjetividade emergente compraz-se em viver na fronteira”, cujas características principais (o uso muito seletivo e instrumental das tradições trazidas por pioneiros e emigrantes; a invenção de novas formas de sociabilidade; hierarquias fracas; pluralidade de poderes e de ordens jurídicas; fluidez das relações sociais; promiscuidade entre estranhos e íntimos; misturas de heranças e invenções) a tornam “uma forma privilegiada de sociabilidade” (2002:347)¹²⁸.

Frente a essas condições (a fluidez do objeto, a ausência de métodos unívocos, mas a certeza do que se quer atingir), a saída encontrada foi elaborar um pequeno protocolo para a pesquisa, de cujos termos principais farei a exposição nos próximos tópicos desta seção.

¹²⁶ Esta expressão foi tirada de Roberto Aguiar, segundo quem remete a “atualização, adequação às demandas contemporâneas. Termo utilizado pela Igreja Católica a partir do Concílio Vaticano I para significar atualização da doutrina, principalmente a social” (2004:231).

¹²⁷ O uso da metáfora da fronteira como referência a práticas pedagógicas inovadoras em direito também não é produto da minha criatividade. Antes, ela já foi invocada por José Geraldo de Sousa Júnior para qualificar uma iniciativa da UnB de conduzir um curso de pós-graduação *stricto sensu* em parceria interinstitucional com a Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN-MS). Desafiando o isolamento tradicional das Universidades Federais, diz José Geraldo, essa experiência qualificou o corpo docente da UNIGRAN, engajou a UnB no desenvolvimento da região, enfim, realizou por vias muito singulares, a “função social da universidade”. A esse respeito, cf. Sousa Jr. (2003).

¹²⁸ Num sentido parecido, Warat enxerga essa capacidade de instituir novos saberes, direitos e poderes num modo de vida distinto, qual seja, a “rebelião popular”. E exemplifica: “Todo rebelde popular é gay em São Francisco, negro na África e na Bahia, zapatista no México, asiático na Europa, socialista na Guerra Fria, comunista nos Estados Unidos da América, indígena na América Latina, artista sem galeria nem portfólio, mulher do lar em qualquer sociedade de consumo, camponês sem terra em qualquer país reformista da América Latina que simula fazer reforma agrária, nordestino em São Paulo, morador de uma vila miserável em Buenos Aires, imigrante sem documento na Europa e nos Estados Unidos, prostituta onde reinam as cortesãs, um jovem desaparecido no último terrorismo de Estado da Argentina, dionísico entre os científicos, poeta entre os que pretam culto irrestrito às verdades, surrealista entre os que se apaixonam por lugares comuns, mãe solteira ante qualquer forma de moral ou de cínicos bons costumes, o futuro dos que não têm manhã, mulher liberada e transgressora entre as beatas da alta camada da sociedade; é dizer, qualquer que se faça rebelde sendo um pouco de todas as minorias intoleradas” (2004).

3.3.1 A consulta à Plataforma Lattes do CNPq

A consulta à Plataforma Lattes do CNPq foi o primeiro passo em direção à identificação de experiências inovadoras na área do ensino jurídico-penal e, de certa forma, corresponde à acreditação da iniciativa das agências de fomento no país em consolidar uma base de dados única e confiável a respeito da nossa produção científica e em utilizá-la como ferramenta para a indução de mudanças organizacionais há muito tempo reivindicadas para a nossa pesquisa.

Recentemente, de fato, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculada ao Ministério da Educação) e o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia) integraram os seus sistemas de coleta de informações em torno da Plataforma Lattes e passaram a utilizá-la como fonte de indicadores para aferição do “estado da arte da pesquisa” nas Instituições de Educação Superior. Ao mesmo tempo, incorporaram a essa plataforma um viés no qual, para além de aspectos quantitativos, podem ser aferidas algumas questões mais estruturais do que-fazer da Academia brasileira, tais como:

- a) A integração entre a graduação e a pós-graduação, superando-se a tradição elitista de concentrar a pesquisa apenas nesta última;
- b) A adoção do modelo de pesquisa em grupos e linhas, rompendo-se com a tradição solipsista e individualista que se reflete na imagem do “pesquisador de gabinete” que produz a sua própria “doutrina”; e
- c) A adoção do modelo de pesquisas em “projetos”, que demanda dos líderes a concepção de uma investigação com de “começo, meio e fim” e abre a possibilidade para conjugá-las a atividades de extensão ou outras formas de intervenção, ao mesmo tempo em que reduz o espaço para o culto do mero diletantismo.

A opção pelo Lattes como fonte primária de dados, portanto, cumpria um duplo papel: preservar o rigor da pesquisa, fazendo com que ela partisse da consulta de uma base objetiva, mas também referenciar o modelo que está por detrás do sistema para a organização das atividades de grupos acadêmicos, tendo em vista que ele corrobora para dar um choque de excelência nos cursos de Direito¹²⁹.

¹²⁹ Mais tarde a pesquisa me faria retificar parcialmente este entendimento, apontando alguns limites do sistema Lattes. Mas é uma retificação que só reforça a perspectiva geral, de que os limites só aparecem quando se avança. Desse modo, para a maior parte dos cursos de direito, a plena integração ao sistema Lattes é ainda um

Seguindo essas orientações, a seleção de grupos se deu mediante a indicação de uma ou mais dentre as seguintes palavras-chave: crime, criminologia, criminal, pena, penal, penitenciário, penitenciária, justiça e segurança. Com isso, foram identificados 70 (setenta) grupos. Feita essa identificação, foi enviado aos grupos um questionário, cujos termos e resultados seguem sistematizados no próximo tópico.

3.3.2 A aplicação de um questionário voltado a identificar os parâmetros sobre os quais operam as estratégias cognitivas adotadas nesse campo, pelo(s) Grupo(s) identificados

O questionário teve por objetivo estabelecer um filtro para recortar aqueles grupos que mais se aproximavam da hipótese do trabalho adotada (a hipótese de que é possível conhecer e operar o sistema jurídico-penal a partir de referenciais distintos do crime e da pena, nos marcos inovadores proporcionados pelas novas diretrizes curriculares para os cursos jurídicos). Nesse sentido, o instrumento encaminhado continha perguntas que suscitavam a exposição sobre os aspectos organizacionais, teóricos e epistemológicos que sustentavam o trabalho dos grupos.

Além disso, o questionário já ensaiava a coleta de elementos para a próxima fase da pesquisa, solicitando referências documentais ou pessoais sobre os grupos, que pudessem ser consultadas. Abaixo segue a configuração final desse instrumento, tal como foi enviado aos líderes dos grupos ou aos seus endereços eletrônicos institucionais:

QUESTIONÁRIO

- Qual a concepção do Grupo em relação aos conceitos de crime e pena?
- Partindo dessa concepção, que atividades o Grupo desenvolve em termos de ensino, pesquisa e extensão? Como elas estão organizadas e relacionadas entre si?
- Quais são os indicadores de produção? Eles estão disponíveis para consulta?
- Quais são os referenciais teóricos adotados pelo Grupo (se possível, relacionar as leituras que sustentam a sua construção)? Em que medida eles se encontram refletidos nos objetivos e atividades que constituem a agenda do Grupo?
- Indicar 02 (duas) referências cuja experiência (acadêmica, profissional ou pessoal) tenha sido forjada a partir atividades do Grupo, em cada uma das seguintes categorias: alunos(as), professores(as), operadores(as) do direito e pessoas da comunidade.

Figura 11 - Questionário aplicado na primeira fase da pesquisa empírica

O uso da palavra-chave “justiça” evidentemente ampliou bastante o espaço amostral das respostas, tornando previsível que alguns grupos previamente selecionados não trabalhassem com questões jurídico-penais. Para controlar essa variável, o questionário seguiu acompanhado de uma mensagem ao grupo destinatário solicitando “apenas a gentileza de responder informando” “caso não dialogue com os assuntos tidos em vista”.

O resultado dessa primeira coleta de dados foi o seguinte: dos 70 (setenta) grupos previamente selecionados, apenas 03 (três) responderam por completo. Outros 03 (três) haviam respondido parcialmente e, mesmo depois de novo contato, não complementaram a resposta, prejudicando a análise. 05 (cinco) responderam não trabalhar com questões jurídico-penais, 06 (seis) retornaram a mensagem por desatualização no endereço de correio eletrônico disponível no sistema Lattes e 53 (cinquenta e três) não responderam. O gráfico abaixo dá uma dimensão do cenário após essa segunda fase da pesquisa empírica.

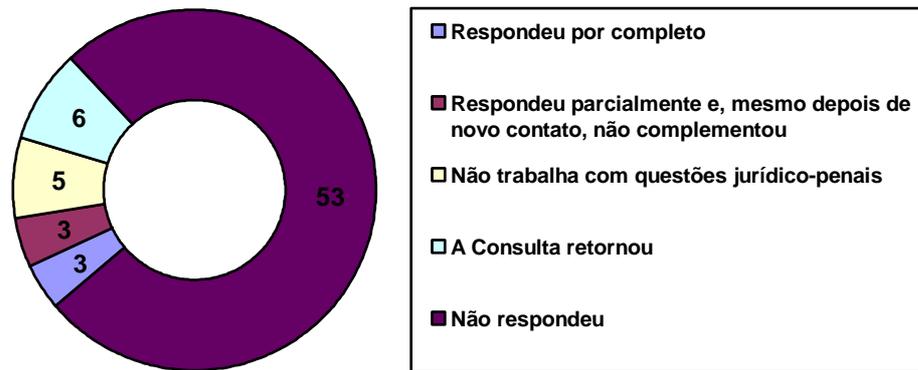


Gráfico 1 - Perfil das respostas obtidas ao questionário enviado na primeira fase da pesquisa empírica

Era chegada então uma fase crucial da inquirição: a definição dos métodos e ferramentas de exploração. De um lado, não fazia sentido comparar as três experiências, pois isso poderia significar estabelecer hierarquias indevidas, já que todas elas revelavam indícios de inovação e de atualização e não interessava à pesquisa saber propriamente “quem inova mais” ou “quem é mais atualizado”¹³⁰. Além do mais, a análise comparativa não permitiria examinar com detalhamento algumas questões sensíveis, sobretudo no campo das lições aprendidas com a construção da prática pedagógica.

Em face disso, escolhi uma via intermediária: estudar uma única experiência a fundo, complementando-a com elementos das outras duas, ainda que com menções em notas de rodapé. A experiência escolhida foi a do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários da Universidade Católica de Pelotas (GITEP/UCPel), por ser a mais antiga (quase dez anos de duração) e por ser aquela que desenvolve uma maior gama de atividades em termos de ensino, pesquisa e extensão¹³¹. E as ferramentas de exploração foram circunscritas ao que a literatura metodológica designa como o “estudo de caso”.

3.3.3 O estudo de caso

O clássico livro de Robert Yin (2005:26-28) define o estudo de caso como apropriado para pesquisas nas quais a questão fundamental seja de “como” ou “por que”. A

¹³⁰ Noutra oportunidade já procedi a uma análise comparativa de práticas pedagógicas, mas naquele caso tratava-se de contrastar quem estava na fronteira com quem não estava na fronteira em relação à extensão em direito (cf. Sá e Silva, 2002).

¹³¹ As outras experiências com sinais animadores de inovação pedagógica e atualização epistemológica de que disse e a que ainda farei algumas referências vêm dos grupos “Direito e Sociedade” da Universidade Cândido Mendes (UCAM-RJ) e “Sociedade, Controle Penal e Sistema de Justiça” da Universidade de Brasília (UnB-DF).

particularidade dessa estratégia, no entanto, reside em que ela conduz a uma investigação quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes. Daí vem, acresce Yin, a sua diferença em relação aos métodos “histórico” e “experimental”: no primeiro caso se lida com um passado “morto”; no segundo o investigador tem condições de manipular o comportamento de forma direta, precisa e sistemática, de maneira a isolar as suas variáveis.

Embora Yin registre que as freqüentes críticas (ou preconceitos, como ele próprio diz) de que o estudo de caso tem sido vítima em todo o movediço território da pesquisa social (2005:29-30), ao menos no âmbito de uma pesquisa jurídica re-pensada, como a que propõem Miracy Gustin e Maria Tereza Fonseca Dias (2006:104-5), ela tem sido considerada como “uma das principais pesquisas de campo”, porque permite “uma descrição detalhada de grupos, instituições, programas sociais ou sócio-jurídicos, entre outros” empregando “dados quantitativos e qualitativos”. De fato, como igualmente constata Yin (2005:26), outro elemento que distingue o estudo de caso de métodos concorrentes de pesquisa está na sua capacidade de trabalhar com fontes plurais e amplas de evidência, que para esse autor podem ser ao menos de seis tipos: documentos, registros de arquivos, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos e culturais.

Um último dado que torna conveniente a adoção do estudo de caso como estratégia exploratória nesta pesquisa, segundo a literatura metodológica, é a possibilidade de se utilizar um único caso. Para Yin (2005:62-4), isso se pode dar em quatro circunstâncias: um caso decisivo para testar uma teoria; um caso raro ou extremo; um caso representativo ou típico; um caso longitudinal (que perdura no tempo histórico e autoriza estudos em períodos e condições distintos) e (penso que aqui se trata deste último), um caso “revelador”.

A figura abaixo reenquadra, pois, os objetivos da pesquisa empírica em face das características (ou qualidades) do método do estudo de caso (mesmo que de um único caso), para tornar mais visível as razões que levaram à sua escolha:

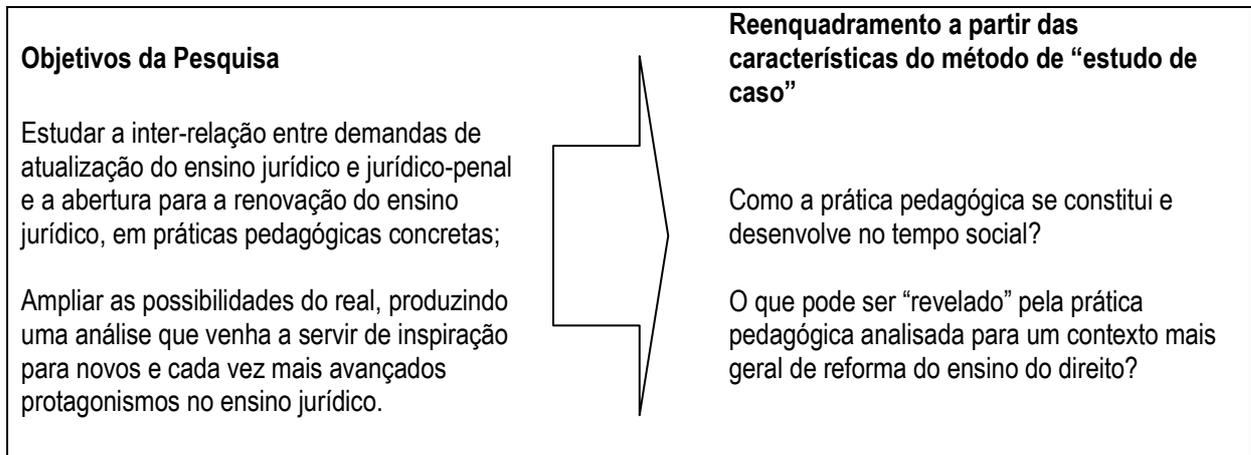


Figura 12 - Objetivos da Pesquisa Empírica reenquadrados a partir das características do Método do “Estudo de Caso”

Ficava pendente, enfim, apenas a definição de um último aspecto do quadro metodológico: as fontes de dados e as ferramentas de exploração, cuja escolha e contornos prossigo referenciando nos próximos tópicos.

3.3.3.1 Entrevistas com líderes e análise de documentos

A realização de entrevistas com os líderes e docentes integrantes do grupo selecionado para o estudo de caso, bem como a coleta de documentos e indicadores de produção das suas atividades, teve por objetivo compreender a história desta prática e as intercorrências enfrentadas ao longo de sua constituição e afirmação; bem como examinar os seus traços atuais com as respectivas valências de inovação pedagógica.

Estas fontes agregaram à pesquisa 01 (uma) entrevista e 19 (dezenove) documentos, entre relatórios, publicações científicas e escritos de ordem administrativa (atos constitutivos, projetos apresentados no âmbito da própria instituição de ensino superior, etc.)

3.3.3.2 Entrevistas com estudantes, profissionais e outros docentes

A realização de entrevistas com estudantes, profissionais e outros docentes que transitam ou transitaram pelas atividades do grupo selecionado pretendeu medir o impacto das suas atividades no tempo e espaço em que acontecem.

De modo geral, as entrevistas começavam indagando sobre a história pessoal dos entrevistados e sobre a sua relação com o curso de direito (professor, aluno, ex-

aluno, impressões, expectativas), seguindo-se de questionamentos sobre: as atividades de que participa ou participou no interior do grupo; a inspiração para a vida acadêmica e/ou profissional que obteve dessas atividades; a contribuição que enxerga nessas atividades para a formação do perfil e o desenvolvimento das habilidades de operador do direito (dos estudantes, no caso); e a existência de oportunidades congêneres de ensino-aprendizagem no curso.

Num modelo bastante aberto, portanto, embora relativamente “estruturado” (Gil, 2006:121; Marconi e Lakatos, 2006:93-4) elas pretendiam captar dimensões variadas da experiência analisada em relação aos sujeitos envolvidos, ao seu contexto social e comunitário e ao próprio curso de Direito. Ao todo foram 12 (doze) entrevistas, sendo 04 (quatro) com professores, 02 (duas) com ex-alunos e 06 (seis) com alunos¹³².

3.3.3.3 Observação direta

Ainda no campo das fontes de dados utilizadas, o estudo contemplou duas oportunidades de observação direta: a participação em um dos Encontros Transdisciplinares de Ciência Penitenciária promovidos anualmente pelo grupo; e a presença na instituição de ensino superior durante 01 (uma) semana para acompanhar a dinâmica das suas atividades.

3.3.3.4 A análise e a interpretação dos dados

Dada a natureza da pesquisa, a análise dos dados (sumário e organização para buscar respostas ao problema proposto) e a sua interpretação (busca dos sentidos mais amplos das respostas) foram concebidas como um processo que se aproxima da explanação, mas com ela não se confunde¹³³.

A explanação é uma “estratégia analítica” que Yin (2006:149) resume como a análise dos dados do estudo de caso “construindo uma explanação sobre ele”, algo como o que Engels concebia como a melhor forma de teorizar um objeto: descrevê-lo¹³⁴. Todavia,

¹³² Adianto desde logo que, por uma questão de ética, todos os entrevistados foram identificados na transcrição por um número.

¹³³ Sobre essas definições de análise e interpretação, cf. Gil (2006:168).

¹³⁴ Além dessas estratégias, Yin (2005:145-67) enumera outras que são ainda menos adequadas a esta dissertação: o confronto com um ou mais padrões (uma comparação entre o caso e outras teorias ou práticas); a análise de uma série temporal (quando o caso é atravessado por um evento marcante no tempo) e a construção de modelos lógicos (quando se trata de se estabelecer relações de causalidade). Deixando de lado as duas últimas, que visivelmente não se aplicam à pesquisa em questão, quero apenas ressaltar o porquê de não se adotar a primeira: porque não há um “padrão” de bom ensino jurídico nem mesmo nas diretrizes curriculares que, na interpretação

afirma Yin, o uso da explanação implica no estipular de um “conjunto presumido de elos causais” em relação ao fenômeno, o que passa longe dos propósitos desta pesquisa e não bate com o seu caráter pretensamente exploratório.

Yin até admite que a explanação seja utilizada em pesquisas exploratórias, mas como “parte de um processo de geração de hipóteses” cujo “objetivo não é concluir o estudo, mas desenvolver idéias para um novo estudo”. Porém esse também não é o contexto da presente investigação, cujos resultados não querem ser postos necessariamente como parâmetros para o julgamento de outras práticas pedagógicas, e sim como estímulos para repensá-las.

Nessas condições, os resultados dessa última fase da inquirição desembocaram em categorias complexas e até certo ponto fluidas, mas as únicas capazes de aglutinar os dois propósitos cumulativamente estabelecidos quando da concepção do trabalho de campo: viabilizar o acesso a uma compreensão do caso enquanto prática pedagógica, mas ao mesmo tempo extrair dele os seus sentidos possíveis para a renovação do ensino jurídico¹³⁵.

Nas próximas seções deste Capítulo caminharei para o relatório do estudo de caso. Farei uma breve contextualização da prática examinada para, na seqüência, enunciar tais categorias.

3.4 Relatório do Estudo de Caso

3.4.1 O GITEP/UCPel: histórico e configuração

O GITEP/UCPel encontra-se atualmente definido como um grupo que:

... possui vínculos institucionais, dentro da estrutura da estrutura universitária, com a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e com as Escolas de Serviço Social (lotação administrativa) Direito e

particular que adoto, devem ser tomadas como meros pontos de partida para o desenvolvimento de práticas singulares cujo critério de verdade é a práxis.

¹³⁵ As dificuldades na elaboração e até na enunciação dessas categorias já me haviam sido antecipadas por Marconi e Latakos (2006:147-8), para quem: “em algumas situações, quando as categorias são mais complexas, o processo torna-se mais demorado, mais difícil e requer muita cautela, atenção e esforço. Mesmo que as categorias sejam elaboradas com cuidados, sua aplicação, nesse caso, apresenta problemas. Material não estruturado como história de vida, entrevistas não estruturadas, etc. podem causar problemas especiais durante a elaboração das categorias”. E finaliza: “Outro exemplo são estudos exploratórios, em que as hipóteses ainda não foram explicitadas”.

Psicologia. Atualmente é, também, Grupo de Pesquisa cadastrado junto ao CNPq¹³⁶.

O GITEP se caracteriza por ser um órgão inter e transdisciplinar, de natureza acadêmica e caráter permanente; reúne docentes e discentes da Universidade Católica de Pelotas em torno de atividades de ensino, pesquisa e extensão que tenham por objetivo a promoção de reflexões e intervenções de conteúdo científico-crítico que viabilizem uma maior compreensão sobre as ciências criminais-penitenciárias e as realidades sociais que as cercam, sob os enfoques das diversas disciplinas e campos científicos que àquelas se vinculam (Chies, Barros, Lopes, Oliveira e Moura, s.d.).

E mais:

Como órgão da Universidade Católica de Pelotas o GITEP tem seus fundamentos no diálogo crítico e científico entre as perspectivas programáticas do ordenamento Jurídico Penal e de Execução Penal, sobretudo nas disposições legais que imputam a co-participação da comunidade na execução penal e na promoção dos Direitos Humanos, e as diretrizes da Universidade Católica de Pelotas como Instituição de Ensino Superior de caráter comunitário.

Essa adoção de referenciais críticos na reflexão e na ação foi mais bem detalhada por ocasião da resposta fornecida pelo grupo ao questionário enviado como primeiro passo da pesquisa empírica. De acordo com esse documento, eles:

... vinculam-se às abordagens críticas da Criminologia, à Sociologia do Castigo, ao Abolicionismo Penal; ao Realismo Marginal; entre outros. Destacamos leituras dos seguintes autores: Michel Foucault; Louk Hulsman; David Garland; Eugenio Raúl Zaffaroni; Alessandro Baratta, Jock Young, entre outros. Tais referências subsidiam as atividades do Grupo, o qual entende como um de seus principais objetivos: atuar no desvelamento científico-crítico das perversidades carcerárias, como contribuição da academia em termos de produção do conhecimento e de formação de agentes sociais (profissionais) que se envolverão na operacionalidade das instâncias de enfrentamento da conflitualidade social (Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários, 2006)¹³⁷.

¹³⁶ A lotação administrativa do grupo na Escola de Serviço Social não foi tomada como um obstáculo para analisar as suas atividades como de ensino jurídico por três grandes motivos. Primeiro, de que em todas elas participam professores e alunos vinculados à Escola de Direito. Segundo porque, ao menos no caso dos alunos, o Direito tem representado a maioria no envolvimento com essas atividades. Terceiro porque, como veremos mais adiante, isso decorre das limitações burocráticas da instituição de ensino superior (das universidades em geral) quanto a abrigar grupos com este perfil. E, finalmente, porque nas atividades que o grupo realiza no Presídio Regional de Pelotas, a partir das quais todo o resto se estruturou, o aspecto jurídico foi desde o início considerado como central e até mesmo estratégico. Ou, nos termos de um documento obtido durante a pesquisa de campo: o “elemento mais sensível e sensibilizador da realidade prisional e da própria execução da pena”, que por isso mesmo deveria servir de “favorecedor da implementação das demais intervenções bem como da própria coleta de dados e informações indispensáveis à compreensão daquela realidade” (Grupo, 2000a).

¹³⁷ Essas referências revelam um interessante alinhamento com as leituras paradigmáticas que subsidiaram o segundo Capítulo e, por coincidência ou não, também se repetem (com algumas variações e acréscimos próprios

As origens do grupo remontam à celebração de um Protocolo de Intenções, pela instituição de ensino superior, junto à 5ª. Delegacia Penitenciária Regional do Estado do Rio Grande do Sul. A partir desse protocolo foi delineado um primeiro projeto de intervenção na realidade carcerária, denominado de “Projeto Interdisciplinar de Resgate à Cidadania do Detento”.

Esse projeto era baseado essencialmente no atendimento a presos e presas por equipes mistas de acadêmicos de Direito, Psicologia e Serviço Social, sob a supervisão de um grupo de professores oriundos das três Escolas. As atividades eram computadas como estágio ou extensão, conforme o caso.

A excessiva circulação de pessoas no local gerou constrangimentos com a administração, a partir do que, em meados de 2000, o projeto foi redimensionado em três aspectos. De um lado, a estratégia das equipes (a interdisciplinaridade na atividade-fim) foi deixada de lado, pois não se mostrava compatível com a dinâmica própria daquela instituição prisional. Mas de outro lado, os professores e acadêmicos envolvidos se sentiram motivados a) a buscar alternativas para preservar a perspectiva interdisciplinar e b) a compreender melhor os porquês daquela cultura institucional avessa à realização da proposta original. As passagens abaixo, extraídas de documentos coletados junto ao Grupo dão um testemunho dessas rupturas:

... o presente projeto representa uma proposta redimensionada de continuidade das intervenções junto ao Presídio Regional de Pelotas, que tiveram sua gênese vinculada ao Protocolo de Intenções firmado entre a Universidade Católica de Pelotas e a instituição prisional – esta através da Secretaria de Segurança do Estado e da Superintendência de Serviços Penitenciários – no segundo semestre de 1997.

A partir de tal instrumento assumiram as instituições signatárias um compromisso de cooperação, originando-se, por parte da UCPel, o Projeto Interdisciplinar de Resgate à Cidadania do Detento, sob a coordenação geral da Assessoria de Comunidade e Extensão da Universidade, o qual representou inicialmente uma proposta de trabalho vinculada a intervenções de estágio e extensão, viabilizando-se a inserção de acadêmicos dos cursos de Direito, Serviço Social e Psicologia em atividades junto à instituição carcerária.

Da índole do Protocolo de Intenções, e sobretudo do projeto coordenado pela Assessoria de Comunidade e Extensão da UCPel, extraía-se, entretanto, que

da inspiração de cada um) nos outros grupos considerados nesta pesquisa empírica, os já mencionados “Direito e Sociedade” (UCAM) e “Sociedade, Controle Social e Sistema de Justiça” (UnB).

todas as atividades desenvolvidas deveriam pautar-se pelo referencial da interdisciplinariedade e pela perspectiva de complementariedade e indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Com efeito, não obstante as atividades de estágio desenvolvidas pelos discentes tenham, por motivos operacionais, fracionado-se em intervenções particularizadas de seus saberes específicos, o referencial interdisciplinar e a perspectiva da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão foram consolidados no projeto em especial pela formação de um Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Penitenciários, que reúne os docentes envolvidos (Grupo..., 2000a e 2000b).

E ainda:

Como principais resultados nesse sentido cumpre-se destacar a realização de três Seminários Regionais de Agentes Penitenciários, bem como o desenvolvimento de uma pesquisa de cunho interdisciplinar, ainda em andamento, que tem por objetivo não só estudar os processos institucionais de socialização dos funcionários do Presídio Regional de Pelotas, mas também, e sobretudo, a partir deste estudo viabilizar uma melhor compreensão das dinâmicas institucionais e assim maximizar o potencial qualitativo das intervenções da UCPel no ambiente prisional (idem).

Curioso ainda verificar que, já naquele período, a movimentação dos atores se via respaldada pelas novas diretrizes curriculares, como se vê da seguinte passagem inclusa na justificativa do novo projeto

... a vivência de acadêmicos dos cursos de Direito, Psicologia e Serviço Social numa entidade penitenciária vai ao encontro das atuais diretrizes curriculares apontadas pelo MEC no que diz respeito ao favorecimento de estágios e práticas em entidades conveniadas às universidades, como também responde ao aspecto da regionalidade enquanto atenção à demanda local existente.

A experiência vivencial neste campo colabora com a construção de identidades profissionais, possibilitando o desenvolvimento da criticidade e leitura de mundo dadas pela aproximação da realidade numa de suas formas mais intensa.

Com efeito, sob o ponto de vista acadêmico da UCPel, tem-se que a proposta do presente projeto representará também um incremento qualitativo à formação profissional de seus discentes dos cursos de Direito, Psicologia e Serviço Social, que por certo no exercício prático de suas profissões poderão defrontar-se com a questão penitenciária.

Nesse sentido, somente a título exemplificativo, sequer mencionando-se a questão das carreiras jurídicas em sua especificidade (advocacia criminal, magistratura e Ministério Público), pode-se verificar, conforme o disposto no inciso I do artigo 75 da Lei de Execução Penal que esta considera requisito legal para o ocupante do cargo de diretor de um estabelecimento prisional

ser o mesmo portador de diploma de nível superior de Direito, ou Psicologia, ou Ciências Sociais, ou Pedagogia, ou Serviços Sociais (ibidem).

De todo modo, a criação de um coletivo parece ter sido o grande impulso para a promoção de outras ações e atividades além do estágio. No âmbito da extensão, têm sido realizados anualmente os Encontros Transdisciplinares de Ciência Penitenciária, que em 2006 atingiram sua 7ª edição (Chies *et. alli.*, s.d.).

No âmbito do ensino, além dos cursos regulares oferecidos por docentes vinculados ao grupo como parte da grade curricular adotada pela Escola de Direito, formou-se um grupo de estudos agregado à sua estrutura, denominado de Grupo Acadêmico de Estudos Penitenciários (GAEP), que

congrega semanalmente docentes, discentes e egressos de diversos cursos da UCPel, bem como Técnicos da Equipe da 5ª Delegacia Regional Penitenciária, em reuniões de estudo, reflexão e debate em torno de questões teóricas e práticas dos Sistemas e Ciências Penitenciárias (Chies, 2005b)¹³⁸.

É interessante salientar as conexões que embasam essa ampliação no leque de atividades do GITEP. No caso do surgimento deste Grupo de Estudos – o GAEP, que hoje desempenha um papel fundamental para a manutenção da organicidade do grupo maior, há um registro que remete para os Encontros Transdisciplinares. Numa transcrição literal, assim consta de um dos relatórios avaliativos a que as atividades de campo deu acesso:

A gênese do GAEP está, contudo, também intimamente vinculada à realização do 1.º Encontro Transdisciplinar de Ciência Penitenciária, o qual ocorreu em Pelotas, nos dias 18 e 19 de agosto de 2000, através de uma parceria entre o GITEP e o Instituto Transdisciplinar de Estudos Criminais (ITEC) de Porto Alegre. A receptividade que o evento obteve, sobretudo na comunidade discente, reforçou nos professores do GITEP a já existente convicção de que era oportuna a criação de espaços nos quais, com cientificidade e crítica, fosse a questão penitenciária estudada e debatida de forma mais ampla e permanente. Assim, passado o evento, formalizou-se o projeto do GAEP e no dia 27 de setembro de 2000 realizou-se sua primeira reunião (idem).

¹³⁸ Sem pretender explicar a fundo a dinâmica das atividades do grupo, anoto apenas que ela se dá por participação livre e aberta, com encontros semanais para a discussão de textos relacionados a uma temática-eixo, com um expositor e um debatedor. Até agora os eixos adotados foram: o tratamento penal (2000/2); criminologia (2001/1); legitimidades do sistema penal (2001/2); saber e poder – relações homem, sociedade e punição (2002/1); prisão: da realidade às alternativas (2002/2); saídas temporárias: ambigüidades e possibilidades (2003/1); as artimanhas da exclusão (2003/2); a sociedade excludente (2004/1); paradoxos prisionais (2004/2); institucionalizações (2005/1); Michel Foucault e a prisão (2005/2); e mulher, criminologia e cárcere (2006/1).

No âmbito da pesquisa, os dados também são bastante significativos. O estudo sobre os agentes penitenciários foi concluído em 2001 e publicado pela editora da Universidade sob o título de “A prisionalização do agente penitenciário: um estudo sobre os encarcerados sem pena”, além de ter tido um resumo publicado em respeitável periódico nacional (cf. Chies *et. alli.*, 2001 e 2005). No mais:

Um segundo projeto, com características também inter-institucionais, vez que sua equipe foi composta não só por docentes e discentes da UCPel, mas igualmente por profissionais técnicos da 5.^a Delegacia Penitenciária Regional, foi desenvolvido no período de 2003 a 2005. Neste o enfoque esteve centrado num instituto específico do sistema de execução penal brasileiro, denominado-se: As Saídas Temporárias na Execução Penal – possibilidades e ambigüidades.

Atualmente o GITEP está desenvolvendo um novo projeto de pesquisa, com previsão de realização entre os anos de 2006 e 2007, cujo objeto é o encarceramento feminino na 5.^a Região Penitenciária do Rio Grande do Sul (cf. Chies, 2005b).

Essa capacidade do grupo de manter uma agenda de pesquisa tem produzido vários ganhos em termos pedagógicos. Primeiro, um aumento quantitativo (maior número) e qualitativo (com bolsa de iniciação científica) na participação de discentes da instituição e da Escola de Direito, como o gráfico abaixo permite visualizar:

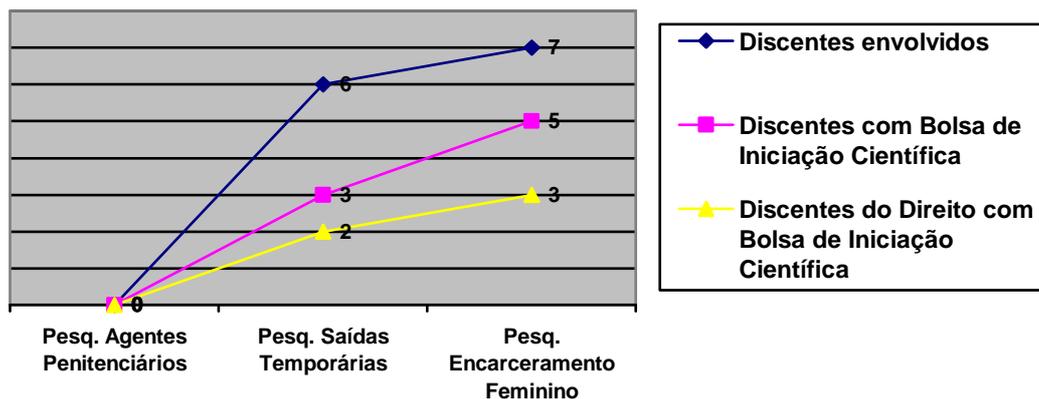


Gráfico 2 - Evolução da participação de docentes e discentes, com ou sem bolsa, nas pesquisas do GITEP

Ademais, ela tem contribuído para viabilizar aos discentes e aos docentes uma experiência permanente de trabalho coletivo e interdisciplinar. E ainda, tem ajudado a instaurar uma relação de confiança e compromissos recíprocos entre a instituição de ensino e as agências do sistema jurídico-penal, especialmente no âmbito penitenciário: a pesquisa

sobre saídas temporárias foi realizada com a participação de técnicos do sistema prisional do Estado, vinculados à sua 5ª Delegacia Penitenciária Regional.

Outro ângulo para se analisar as atividades do grupo e seu impacto no curso são os Trabalhos de Curso, que na UCPel acontecem sob a forma de monografia. Entre 2001 e 2004, 50% (cinquenta por cento) dos alunos do Grupo (considerados aqui os mais diversos graus de fidelidade) matriculados no curso de Direito apresentaram trabalhos na temática criminal-penitenciária¹³⁹. E no total de trabalhos apresentados na Escola com essa temática, no mesmo período, um terço provém de alunos com passagem pelo Grupo. Assim, se de um lado esse dado revela que o GITEP tem conseguido despertar num número significativo das pessoas que passam por ele o interesse pelas questões que tem na sua pauta, o contraste com o todo da instituição o coloca definitivamente como um espaço referencial para pensá-las¹⁴⁰.

Finalmente, a partir de 2002, a dinâmica do Grupo é abastecida pelo advento de um periódico, a assim denominada Revista Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias. Com previsão de publicação anual, ela está igualmente vinculada à realização dos Encontros dando vazão à produção acadêmica regional e nacional que para eles tem sido direcionada¹⁴¹.

Este panorama da história e da configuração do grupo permite ver alguns traços de inovação, senão de ruptura em relação ao modelo central do ensino jurídico, de cuja crise e reforma tratei ao longo da primeira seção. A inter e a transdisciplinaridade; a integração entre ensino, pesquisa e extensão; o diálogo entre teoria e prática; tudo isso se destaca da tradição pedagógica das aulas magistrais que fazem da sala de aula e dos códigos

¹³⁹ Este é o período coberto pelo relatório acessado durante a pesquisa. O termo inicial corresponde à adoção da monografia como componente obrigatório pela Instituição de Ensino (Chies, 2005).

¹⁴⁰ Em semelhante direção parece caminhar o Grupo “Sociedade, Controle Penal e Sistema de Justiça” (UnB). Da resposta do Grupo ao questionário enviado na primeira fase da pesquisa, consta que: “Em 2005 desenvolveu um projeto de pesquisa sobre Criminologia Latino-Americana que consistiu na leitura e debate de obras dos seguintes autores: Vera Regina Pereira Andrade, Eugenio Raúl Zaffaroni, Lola Aniyar de Castro, Roberto Bergalli, Roberto Lyra Filho, Nilo Batista, Juarez Cirino dos Santos. As sínteses serão publicadas em um livro, no corrente ano. Individualmente, dois alunos de graduação desenvolveram projeto de iniciação científica sobre o perfil dos condenados cumprindo pena privativa de liberdade em regime fechado no DF, duas alunas desenvolveram dissertações de mestrado sobre seletividade penal (trancamento de ação penal no STJ e prisão provisória em crimes de furto em 5 capitais brasileiras). Uma mestranda pesquisou controle penal e racismo e uma aluna de Letras, bolsista do Programa Afroatitude, está fazendo análise de discurso racista em processo criminais. Há ainda mestranda pesquisando a ideologia do Conselho Penitenciário da Bahia no início do séc. XX” (Grupo Sociedade, Controle Penal e Sistema de Justiça, 2006).

¹⁴¹ Apenas para ilustrar esta afirmação, vale mencionar que na última edição do Encontro foram compostas 03 (três) mesas de apresentação de trabalhos, com a presença de pesquisadores provenientes do Rio Grande do Sul, de São Paulo e do Rio de Janeiro.

os insumos exclusivos da relação de ensino-aprendizagem e do aluno um repositório de doutrinas.

No entanto, a memória recente da reforma do ensino jurídico sugere vigilância diante de casos nos quais as mudanças geradas podem ser meramente cosméticas ou “formais”, como preferiu dizer Horácio Wanderley Rodrigues ao criticar uma possível ilusão de alguns setores do pensamento jurídico com o advento da Portaria MEC 1.886/94.

Para Horácio:

As mudanças por ela introduzidas buscaram em tese, um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma, em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente (Rodrigues, 2005:97) ¹⁴².

Daí porque o estudo do caso jamais poderia ficar restrito a descrever a dimensão aparente da prática pedagógica selecionada. Era preciso que ele invadisse uma zona de subjetividades e intersubjetividades para capturar as suas múltiplas dimensões, propiciando a elaboração de categorias com a ambivalência que considero necessária a um contexto de reforma: que ajudam a compreender a prática em estudo, mas que também ajudem a interpelar o futuro do ensino jurídico brasileiro de maneira geral.

Os resultados dessa incursão encontram-se sistematizados nas duas próximas seções. A divisão das categorias entre aquelas que correspondem a “elementos estruturais” e a “perfil, competências e habilidades do formando” foi procedida apenas para guardar maior correspondência com as novas diretrizes curriculares, de modo a facilitar a visualização das inter-relações consideradas no quadro geral do estudo proposto. No entanto, não é demais repisar o entendimento de que, enquanto partes integrantes do projeto pedagógico e acadêmico, elas não podem ser cindidas: são nuances de um aprendizado complexo, como diz Inês da Fonseca Pôrto.

¹⁴² Consciente destas limitações culturais e políticas a uma reforma no ensino jurídico (certamente pelo impacto que ela representa em toda uma tendência de organização social) é que manifestei desde o início a convicção de que uma “Metodologia do Ensino do Direito” deve ser ao mesmo tempo teórica e prática: não basta traçar diretivas dizer como o ensino deve acontecer (mais atualizado, mais interdisciplinar, mais prático, etc.), é necessário ainda monitorar as formas concretas de implementação dessas orientações (percorrer criticamente o caminho da crítica, como diz Boaventura), a fim de que elas não se percam na burocracia ou no mercantilismo, estes dois notáveis fios condutores da alienação universitária contemporânea.

3.4.2 O GITEP/UCPel como prática pedagógica: elementos estruturais

3.4.2.1 Novas institucionalidades universitárias

Uma qualidade do caso analisado está na sua capacidade de produzir o que designo como uma nova forma de institucionalidade universitária (o trabalho em grupo, sob orientação inter e transdisciplinar), na qual se articulam diversos elementos relevantes para a estruturação de um bom projeto pedagógico de formação em Direito. Esclarecedor a esse respeito é o depoimento de uma professora da Escola de Psicologia, referindo-se à sua experiência de trabalho junto aos alunos daquele curso antes da criação do grupo:

A minha prática de ensino na escola de direito foi muito breve, dentro de uma reforma curricular. Não sei nem se já teve outra reforma, mas havia uma disciplina de psicologia da personalidade que depois foi substituída por medicina legal. Aliás, não lembro se já existia esse curso e só aumentaram a carga horária ou se ele foi criado. O que tentei nesse período foi marcar uma outra forma de pensamento que não ajuda a culpabilizar o sujeito, personificar o caráter do indivíduo delinqüente, tentando manter uma discussão um pouco mais ampla. Até havia bastante interesse na disciplina, mas ela ficava solta por essa falta de interlocução e até de outros pares, nessa época ainda não existia o GITEP (E1).

Em paralelo, é preciso observar que a construção dessa forma institucional não é produto da artificialidade, da simples agregação de áreas do conhecimento, de formalismos como os que eram criticados por Horácio Wanderley Rodrigues. Ela decorre de um aprendizado coletivo induzido pelo envolvimento com questões concretas da vida jurídica e social, do que o depoimento de um outro professor dá a medida:

A coisa começou como estágio, depois nós sentimos a necessidade de congregar os alunos e a coisa avançou prá um grupo de estudos e nós sentimos a necessidade de conhecer a realidade e começamos a fazer a pesquisa, é um crescimento muito interessante e realmente pode ser transformador (E13)¹⁴³

Por conseguinte, o que o caso sugere é que a inter e a transdisciplinaridade não decorrem da simples reunião de especialistas para compor um “catálogo onde se acumulariam por justaposição, de modo heteróclito e compósito, os conhecimentos” (Domingues *et. alli.*, 2004:25). Elas estão relacionadas ao que Boaventura de Sousa Santos denomina de “dupla ruptura epistemológica” (1989; 2001). O reencontro com o senso

¹⁴³ Aqui se deve creditar razão ao que Pedro Demo diz há muito tempo: que não há ensino sem pesquisa, e não há pesquisa sem extensão. Cf., por exemplo, Demo (2003).

comum, que desnuda a insuficiência dos saberes disciplinares para a compreensão do mundo e de sua complexidade. Daí não ser estranho que, junto de “novas institucionalidades universitárias” – categoria que reflete a mudança de atitude da universidade para consigo mesma – apareça outra categoria, que reflete a mudança de atitude da universidade para com o mundo, e à qual dou tratamento a seguir como de “novas institucionalidades pluriversitárias”.

3.4.2.2 Novas institucionalidades pluriversitárias

A idéia de pluriversidade também foi elaborada por Boaventura em tempos bem recentes e a propósito inclusive da discussão sobre a reforma do ensino superior no Brasil, para descrever uma nova forma de protagonismo universitário que dialoga com as demandas sociais e celebra novos compromissos éticos para a produção de um “conhecimento prudente para uma vida decente”. Nas palavras do sociólogo português:

O conhecimento pluriversitário é um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa questão ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência (Santos, 2004:29).

Não é o caso, no interior desta dissertação, de ir fundo nas distinções entre o conhecimento universitário e o conhecimento pluriversitário, o que de resto acha-se trabalhado com detalhes nos dois textos de Boaventura sobre este tema a que já fiz referência. Mas é o caso de apontar os reflexos desta discussão no caso em exame: na medida em que o GITEP se constitui e se desenvolve a partir de um trabalho no Presídio, todo o sentido do conhecimento produzido pelo grupo já não mais desconhece o contexto e os limites da sua aplicação (como é o caso da dogmática jurídico-penal, mesmo em suas expressões mais avançadas ou progressistas, pelas razões que já indiquei), e se reorienta exatamente para dar conta dessa nova posição.

Um exemplo disso está na pesquisa realizada pelo grupo sobre as “saídas temporárias”, um instituto previsto na Lei de Execução Penal. Realizada em parceria com a 5ª. Delegacia Penitenciária Regional do Estado do Rio Grande do Sul (uma expressão do que venho chamando de novas institucionalidades pluriversitárias); e subsidiada por uma longa experiência de estágios no Presídio (que ajuda a dar uma marca de contextualidade da ação do grupo), a investigação recoloca o direito da execução penal como prática social¹⁴⁴. Confirmam-se, a propósito, alguns pequenos trechos do seu relatório final:

Nesta pesquisa, o que se buscou foi verificar até que ponto um daqueles institutos que se apresenta em nosso sistema de Execução Penal como um dos seus aspectos mais humanitários e progressivamente libertadores – as Saídas Temporárias – inclui-se nessa lógica de paradoxos e de utilizações estratégicas.

A extensão dos paradoxos do instituto das Saídas Temporárias aparece-nos desvelada, então, a partir das diversas dimensões analisadas e nas quais o mesmo apresenta-se ambíguo, desde sua regulamentação legal – lacunosa e imprecisa em aspectos como os apresentados no item 2 –, avançando, como consequência de práticas administrativas e jurisdicionais igualmente ambíguas, permeadas pelo arbítrio subjetivo dos operadores e por critérios extralegais que afrontam a concepção do Estado Democrático de Direito como um sistema de garantias (Chies *et. alli.*, 2005b).

E mais adiante:

Assim, estabelecidas tais perspectivas, podemos avançar em nossas proposições; e, nesse sentido, podemos de imediato identificar três eixos no entorno dos quais elas deverão desenvolver-se. a) Preparação do apenado para a experiência das Saídas Temporárias; b) Atenção e apoio aos demais grupos envolvidos (familiares, agentes penitenciários etc.); c) Rotinas judiciais e administrativas favorecedoras dos eixos anteriores¹⁴⁵. (idem)

¹⁴⁴ Para adicionar mais um conceito, posso dizer que a produção acadêmica do GITEP assim conduzida transita da utopia jurídica para o pragmatismo utópico (cf. Santos, 2001). Ou seja, entende o direito como uma *variável dependente da vida social e de sua conjuntura de transição paradigmática*, com base em que reelabora o seu conhecimento e a sua prática para dar conta de objetivos novos e mais solidários.

¹⁴⁵ Para ilustrar as dificuldades de se percorrer esse campo minado da pluriversidade posso trazer uma situação vivenciada no próprio estudo de caso, o que considero como coleta de dados por observação direta: durante os dias em que estive na UCPel, acompanhei uma reunião entre o Diretor da Escola de Medicina da instituição e a equipe do GITEP, convocada pelo primeiro na perspectiva de empreender atividades conjuntas de atendimento clínico à população prisional. Tão logo foi colocado a par da trajetória do GITEP e das dificuldades que ele enfrentou inicialmente para conduzir os estágios no Presídio Regional de Pelotas, o Diretor da Escola de Medicina soube logo como colocar o que provavelmente seria a grande questão com a qual a eventual junção de mais uma Escola no Grupo teria de se defrontar: como promover a saúde num ambiente que tem tudo para ser insalubre? Parece-me que apenas com o debate sobre essas contradições do nosso modo de vida é que poderemos reinventá-lo. De pouco adianta à Universidade e às suas Escolas permanecerem cultivando ilusões de que com “prevenção ou com medicamento se cura a tuberculose”, assim como de que “com uma petição bem fundamentada se consegue uma progressão de regime”, quando as condições sociais e culturais de um sistema social como o jurídico-penal (sobretudo no âmbito penitenciário) são completamente avessas à realização de quaisquer desses direitos.

3.4.2.3 Novas categorias epistemológicas

Outro dado curioso que aparece com a execução desta pesquisa empírica diz respeito ao que chamo de elaboração de “novas categorias epistemológicas”, consolidadas sob o signo de “ciência penitenciária”. Esta expressão, que entre as fontes documentais obtidas aparece pela primeira vez no ano de 2002, é

... entendida a partir da definição ofertada por Armida Bergamini Miotto (in: *Temas Penitenciários*, 1992, editora Revista dos Tribunais, p. 20), como o “conjunto organizado de estudos e conhecimentos (teorias, doutrinas) da realidade das prisões”, ocupa-se, como menciona a seguir a própria autora, “de tudo que possa interferir ou se relacionar com a dicotomia execução-cumprimento da pena (das sanções penais em geral)” (Projeto GAEP e Projeto Revista).

E dará sustentação tanto ao projeto de publicação da já mencionada Revista Transdisciplinar, quanto à

Constituição de um Grupo de Estudos, de natureza acadêmica, acerca da questão penal e penitenciária, sob o referencial de uma Ciência Penitenciária, entendendo esta enquanto um conjunto interdisciplinar de conhecimentos científicos (Projeto GAEP).

De um lado, isso pode ser lido como um retrocesso do grupo numa trajetória que caminhava para cada vez mais abertura dos seus cânones cognitivos. Mas de outro, pode ser visto como uma estratégia para fortalecer discursivamente a dignidade do seu objeto de estudo e trabalho, uma maneira de dar visibilidade ao problema com que se lida e que é reconhecidamente reduzido pela abordagem convencional da dogmática¹⁴⁶.

3.4.2.4 Novas percepções sobre o significado de formar

Além da reinvenção de uma parte do ensino jurídico-penal (o ensino da execução penal) no âmbito de uma “ciência penitenciária”¹⁴⁷, a relação orgânica que o grupo

¹⁴⁶ Parece respaldar esse entendimento o detalhe sutil de que os Encontros foram criados para tematizar a “ciência penitenciária”, enquanto a revista, posterior, traz no título essa expressão no plural (“ciências penitenciárias”).

¹⁴⁷ Mais tarde voltarei a este assunto para assinalar esse limite do GITEP: a fixação, ao menos até agora, em apenas uma dimensão do sistema jurídico-penal. Mas registro desde logo que isso não invalida as possíveis qualidades do seu trabalho pedagógico (talvez até sugira que sejam replicadas nas outras dimensões) e nem compromete o alcance desta pesquisa (que não o selecionou porque o considerasse pretensamente totalizante).

estabelece com o seu contexto, dada pela participação em novas formas institucionais universitárias e pluriversitárias, dá ensejo ao que passo a chamar de “novas percepções sobre o significado de formar”. De fato, documentos obtidos no trabalho de campo revelam que o GITEP vem ensaiando ampliar a sua intervenção no terreno da formação jurídica para além da graduação, com base na

...proposição de um curso de pós-graduação – *lato sensu* – interdisciplinar acerca de Ciência Penitenciária (projeto do GITEP 2003).

E da:

...estruturação de um curso *lato sensu* (especialização) em criminologia e sistema de justiça criminal (Relato GITEP).

Em grande medida, esta categoria dialoga com o que, ainda nos primórdios da reforma, a CEJ-OAB designou como “demandas de especialização”: a necessidade de se reorganizar a formação avançada de profissionais a partir de temas (não mais dos anacrônicos “ramos – dogmáticos – do direito”), num esforço para contextualizar técnica e eticamente os seus conhecimentos prévios.

3.4.2.5 Auto-avaliação

O diálogo interdisciplinar e a vivência coletiva (numa palavra, a ruptura com a prática docente solipsista) parecem ainda despertar, no caso examinado, uma capacidade significativa de auto-avaliação por parte dos professores. Veja-se, por exemplo, a seguinte manifestação:

Eu acho que quando lá em 1997 houve uma demanda mais pontual, que era uma demanda de assessoria jurídica mesmo, e começou a desencadear o processo de agregamento de áreas que depois foi avançando para um projeto que se assumiu enquanto interdisciplinar e que depois quis avançar prá uma perspectiva de transdisciplinariedade; eu particularmente não tinha essa dimensão, essa expectativa, esse desejo de trabalhar com inter e transdisciplinariedade lá em 1997. O projeto tem sido uma experiência rica porque ele vem nos modificando, ou pelo menos me modificando. Hoje eu não conseguiria começar de novo esse trabalho sem buscar uma perspectiva de entrosamento, de inter e transdisciplinariedade; e não conceberia na área do direito começar um trabalho de assistência jurídica sem ela, seja numa comunidade, seja num trabalho vinculado a fórum, a Juizados Especiais, a execução de penas alternativas em que já se tem na UCPel estagiários do serviço social... (E13).

E também esta, embora não proveniente de uma professora do direito:

A oportunidade que é dada ao aluno de direito prá conviver e sentir como é que se trabalha interdisciplinarmente é que faz a mudança, nós criticamos apenas não adianta, nós temos que proporcionar a eles outra experiência. Até porque eles dão muito esse depoimento né, os estudantes de direito, de que a visão deles da própria profissão mudou a partir desse envolvimento no GAEP e nas atividades do GITEP. Então é aquilo que eu dizia há pouco, nós não temos que fazer essa crítica apenas no sentido de que os cursos de direito mal formam ou não formam, acho que as oportunidades é que fazem isso. Por exemplo, eu sou professora no serviço social, nem todos os nossos alunos tem essa visão, de trabalhar com outras áreas, porque nem todos os estágios proporcionam essa oportunidade (E11).

Se estimulada e bem aproveitada pela instituição de ensino superior, esta capacidade pode engendrar a satisfação de um aspecto previsto nas novas diretrizes, mas pouco prestigiado em todo o contexto de reforma, tal como anotou Loussia Félix (2001): a avaliação interna.

3.4.3 O GITEP/UCPel como prática pedagógica: perfil, competências e habilidades do formando

3.4.3.1 Conhecer a realidade social

Confirmando o que diz a maior parte da literatura sobre a crise do ensino jurídico, a primeira categoria a emergir do caso analisado como um fator que o distingue é a potencialidade de proporcionar maior conhecimento da realidade social. Uma das professoras do grupo sugere que isso já se dê desde o plano do ensino que, como já mencionei, é marcado por autores da criminologia crítica e do abolicionismo penal. O que confirma, a propósito, a pertinência destas referências teóricas para o des-pensar do ensino jurídico-penal a que fiz alusão ao final do segundo Capítulo:

A gente tem um atravessamento muito grande da mídia, então a pessoa já chega com um pensamento e com essa tendência e a pensar, se mostrar e se manter como diferente e muito a favor da punição. E até quando eles vivenciam essa discussão dos textos, os que ingressam têm muita dificuldade em se manter naquela discussão, os temas e a própria reconstrução de uma visão vai sendo internalizada e, vai produzindo mudança, sofrimento. Porque quando eles enxergam a realidade e se põem em contato com o outro que não é tão diferente dele, isso vai produzindo uma série de crises existenciais (E1).

...o que parece, aliás, corroborado pelo seguinte depoimento de um discente:

O GAEP já vinha contribuindo muito para mim... Os textos, as discussões, a convivência com os professores, para desmistificar muitas coisas, como o direito penal, as penas e a questão social (E2)

Mas sem dúvida é no domínio prático (o estágio curricular supervisionado, que no caso do GITEP também cumula objetivos típicos da extensão) que essa ruptura vai se afirmar mais radicalmente. Colocados frente a uma realidade como a do Presídio, os alunos deixam que os limites de sua formação se tornem mais evidentes e, por isso mesmo, em melhores condições de serem re-trabalhados pedagogicamente. O depoimento da professora é novamente ilustrativo disso:

Acho que um dos grandes problemas que tem nos estudantes de direito é a falta de uma visão da própria sociedade onde eles vivem, ele se ver como um sujeito nessa sociedade, ter a consciência de que tipo de sociedade é essa, da existência por exemplo de classes diferenciadas. Por exemplo, o que falta no aluno de direito é ele saber até se comunicar, falar com uma pessoa que não usa a linguagem erudita. Então a gente tem muito caso em que o aluno de serviço social trabalha junto com o aluno de direito e o aluno de direito pede ajuda: eu tô tentando explicar isso e ele não tá me entendendo, me ajuda! Não é porque essa pessoa é incapaz, é porque o curso não desenvolve nele essa capacidade. Às vezes estudantes de serviço social vem prá mim e dizem assim: “ai, professora, que horror, os alunos de direito me pediram prá explicar isso”, por exemplo alguma coisa no processo... Eu digo: “não pense que eles estão errados, é uma carência na formação deles, então que bom que eles pedem ajuda e que bom que você pode ajudar!” (E11).

3.4.3.2 Trabalhar com o outro

O diálogo com acadêmicos de outras áreas e a vivência em outros ambientes representa, também, uma oportunidade de interação com formas distintas de subjetividade. Essa transgressão de limites que não são apenas disciplinares, mas também são culturais, enriquece a formação dos alunos num contexto que uma das professoras do grupo exemplifica assim:

Participo do GAEP. Agora fizemos a seleção dos alunos que vão fazer o estágio no Presídio e todas as discussões da construção, dos encaminhamentos, elas são feitas coletivamente. Eles participam também das pesquisas, quando nós fazemos as pesquisas; desde o primeiro momento quando a gente pensa no projeto já vai fazendo a discussão com o acadêmico. Desde a construção do projeto até a construção do instrumento, nós raramente nos reunimos sozinhos. Há essa perspectiva relacional, um espaço prá se conversar, prá se refletir sobre as coisas. Me parece que [no direito] é um processo mais massificador e adaptativo (E1)

...e que um aluno endossa:

O GAEP é o que dá o link, é o espaço para discutir, está sempre renovando, entram pessoas novas com novas perspectivas, então aquilo vai sempre te estimulando (E3).

Embora seja difícil precisar os níveis desse enriquecimento, as fontes de dados consultadas autorizam o destaque de basicamente quatro. Os dois primeiros são: o melhor conhecimento das instituições¹⁴⁸ e o melhor conhecimento da realidade profissional fora da Faculdade, ambos resultantes do envolvimento com os técnicos do sistema de justiça e/ou administração penitenciária que participam das atividades do grupo. Veja-se a narrativa dessa mesma professora:

Os técnicos vão à aula, eles participam da vida acadêmica junto conosco, aí já ficam mais conhecidos e são chamados pra uma semana acadêmica... E na pesquisa anterior sobre as saídas temporárias, a profissional do direito do presídio participou conosco do projeto, da construção do instrumento, participou do grupo (E1)

...com a qual mais uma vez corroboram os testemunhos dos alunos:

[Nos debates sobre o encarceramento feminino] era serviço social, era direito, era psicologia, era filosofia, tudo junto tentando saber por que essas mulheres estavam assim, como ficavam os filhos delas, então acho que vai se formando um perfil de um profissional não só jurídico, mas de um profissional social, humano, que se preocupe em ver assim não só a lei fria, mas toda a questão que envolve aquilo, porque no momento em que tu prende uma mãe, tu tá deixando uma família de lado. Como é que vai se resolver isso? E se ela está grávida, como é que se resolve? Sabe, eu acho que se forma um profissional completo (E8).

Pela diversidade profissional que tem lá, direito, psicologia, tudo mais, cada um fala um pouquinho, faz um gancho com o tema e já vai falando como é a vida profissional (E9).

O terceiro nível passa pelo aprendizado extraído do diálogo com outros saberes disciplinares, o que a fala da professora destacada abaixo (cuja experiência com alunos do direito envolve sujeitos pertencentes e não pertencentes ao grupo), mostra ser um aspecto realmente peculiar do caso examinado:

¹⁴⁸ Com esse mesmo enfoque, vale citar uma iniciativa do Grupo “Sociedade, Controle Penal e Sistema de Justiça” (UnB), tirada da resposta ao questionário enviado na primeira fase da pesquisa: a “elaboração de um Projeto guarda-chuva e de subprojetos com o objetivo geral de pesquisar o funcionamento das agências penais, formais e informais, no âmbito do DF. Já estão decididos pelo menos dois subprojetos, um para avaliar a discriminação de gênero e outro para a discriminação de gênero e outro para a discriminação étnico-racial” (cf. Grupo..., 2006).

Os alunos de Direito que se envolvem no trabalho do presídio, eles tem uma peculiaridade, porque eles participam do GAEP, então eles já tem uma outra visão, uma visão mais crítica, uma visão bem mais social, um comprometimento muito maior com a questão social. Vou te comparar com os estagiários de direito na assistência judiciária. Esses são o protótipo do advogado. Eles de início têm distanciamento com qualquer outra área, porque eles se consideram superiores, não sei te dizer, mas é uma atitude assim de não dar muita importância de serviço social... Na supervisão, a minha orientação é de que os alunos busquem sempre romper com isso, que não fiquem acuados, mas tentem sempre buscar um diálogo com os alunos do direito e a gente tem trabalhos fantásticos porque o total de estagiários é de duzentos e tantos e os estudantes de serviço social têm plantão, fazem atendimento e normalmente os atendimentos são encaminhados pelo direito. Porque na assistência judiciária a vara é de família. Entrar com processo não adianta, porque depois as pessoas não comparecem na audiência. Pedido de separação se não for bem trabalhado, no dia da audiência eles já se reconciliaram. Então o serviço social vai trabalhar esse casal e realmente, quando eles tomarem a decisão que querem mesmo se separar é que vão ser encaminhados aos estudantes de direito. Mas durante esse processo eles se trocam informações, porque surgem questões durante o atendimento que são bem pertinentes ao direito, então aqueles estudantes acompanham esse caso, os alunos trabalham muito juntos [...] desse total não são todos os que se abrem ao trabalho interdisciplinar, mas os que vem do GAEP já vêm dessa discussão (E11).

E finalmente o quarto nível é o envolvimento do grupo e dos alunos com a realidade dos próprios presos e presas, que leva a uma compreensão mais profunda sobre as incoerências do sistema jurídico-penal, afastando ingenuidades sobre o crime e a pena¹⁴⁹:

Eu já falei com gente que tá presa, “eu sei que errei”, eles reconhecem, “só que uma coisa eu errei e vou cumprir, vou ficar cinco, seis anos presos... se der eu fujo... agora ser tratado como bicho ninguém quer”. O homem, por

¹⁴⁹ Esse diálogo com a realidade prisional apareceu como um dado nuclear do Grupo “Direito e Sociedade” (UCAM), que na resposta ao questionário aplicado na primeira fase da pesquisa relatou desenvolver um projeto denominado “Cartas na Prisão”, o qual: “tem por objetivo aproximar o aluno da graduação da realidade do sistema prisional e do indivíduo que cumpre pena privativa de liberdade a partir da troca de correspondências. Inicialmente aplica-se um questionário a fim de traçar um perfil socioeconômico e cultural dos alunos da graduação, sua percepção do sistema penal, e sua visão do indivíduo que cumpre pena privativa de liberdade. Durante o semestre letivo os alunos trocam correspondências com os internos da Penitenciária Lemos de Brito (Complexo Frei Caneca/RJ). Findo o período letivo, o questionário é reaplicado e os alunos fazem uma avaliação sobre o projeto (expectativas, experiências pessoais etc.). Juntamente com os dados que serão apurados a partir dos questionários há também uma análise do conteúdo das correspondências. Até o presente momento foi realizada a tabulação parcial dos primeiros questionários”. E isso não acontece apenas na extensão, mas como um eixo da prática de ensino. Como consta da resposta: “O programa de Execução Penal é elaborado a partir de uma visão interdisciplinar envolvendo as disciplinas de Constitucional, Criminologia e Direitos Humanos. Realizamos visitas aos Presídios com os alunos. Durante o período letivo organizamos várias palestras/congressos com exibição de documentários relacionados ao sistema prisional, contando com a presença de participantes que compartilhem a mesma visão crítica. Levamos para o meio acadêmico as atividades realizadas no presídio (publicação de livro de poesias, venda de trabalhos artesanais, conjuntos musicais...). Já levamos para uma apresentação na faculdade um conjunto cujos integrantes cumprem pena pela prática de crime hediondo (e foram aplaudidos em pé pelos alunos). O conjunto chama-se Missionários (há um documentário sobre o conjunto)”.

mais marginal que seja, por mais violento que seja, ele tem honra e a honra dele é não ser tratado como animal. Se são só três refeições, se tem horário prá sol, tudo bem, mas se você já entrou num presídio sabe como é (E3)¹⁵⁰.

3.4.3.3 Reconceber o jurídico

A combinação entre as diversas características abordadas categoricamente até este momento conduz ao que tratarei como o “reconceber do jurídico”, ou seja, o alcançar de condições intelectuais e afetivas para perceber o que o Direito é e o que o Direito não é. O seguinte depoimento de um ex-aluno, agora advogado da Comarca de Pelotas, dá as pistas do que isso significa:

Tem muita gente que acha que advogar é olhar a lei e pregar a lei, mas não é, tem a pessoa e a partir do GITEP a gente vê além da lei, a gente interpreta e interpreta também a pessoa, acho que isso é fundamental, saber o que a pessoa quer. O cliente vem aqui e eu não ofereço o que a lei pode dar eu pergunto o que ele quer. Geralmente quando a gente estava no presídio era isso o que fazíamos com os detentos, perguntávamos o que eles queriam (E3)

Aqui também é difícil reconstituir com exatidão os sentidos potenciais nos quais a categoria se desdobra, mas as fontes coletadas apontam para dois. O primeiro é o reconhecimento do que o Direito *não é*, a começar pela rejeição da abordagem mais comum na cultura jurídica brasileira: a imagem do Direito como Lei.

Creio que o modo mais honesto de indicar como se deu a captação desse sentido da categoria (que era bastante esperado, pelo que tem de representativo da questão paradigmática subjacente à pesquisa) seja referir-me a um diálogo de que eu próprio fui parte quando das entrevistas de coleta de dados¹⁵¹. Durante o relato de uma aluna acerca das

¹⁵⁰ Apesar de nunca ter tido um foco na questão penal-prisonal, a experiência do “Direito Achado na Rua” antes aludida também reserva alguns equivalentes desse escutar a prisão: no Curso à Distância “Introdução Crítica ao Direito” e na Coluna semanal mantida no jornal Tribuna do Brasil foram recebidas cartas de apenados. No primeiro caso, o personagem dizia ter ficado animado a fazer o curso, mas estava indeciso sobre como aquilo lhe poderia ser útil. A resposta enviada dizia que os conhecimentos obtidos não fariam com que ele sáísse da prisão antes do tempo, mas talvez pudessem ajudá-lo a despertar para questões importantes da sua própria cidadania. Tempos depois, soube-se que ele havia saído da prisão, cursava Direito e se dizia disposto a defender outros conhecidos na prisão. Mais que isso: atribuía essa “virada” ao Curso. No segundo caso (a coluna de jornal), a carta perguntava duas coisas: se era possível obter progressão de regime em caso de crime hediondo (antes da decisão do Supremo Tribunal Federal a respeito da matéria), e se era possível que os leitores lhe fizessem um depósito em poupança “para quando ele se ressocializasse”. Algo que parece engraçado, mas que sem dúvida auxilia o jurista em formação a compreender melhor as conseqüências do seu saber-poder.

¹⁵¹ Sobre momentos como esse, nos quais o “sujeito” da pesquisa é interpelado pelo “objeto”, cf. o formidável texto de Boaventura de Sousa Santos (1981).

atividades de estágio com as quais se envolveu no grupo, trabalhando com assistência judiciária no Presídio Regional de Pelotas, perguntei: “Então essas atividades eram na área de benefícios da execução penal?” Ao que ela me inquiriu de volta: “Direitos?” O que significa dizer: mesmo depois de advogar incessantemente por uma compreensão do jurídico em perspectiva de pluralismo, utilizei um termo técnico-legal para me referir ao objeto do estágio sem me dar conta de que ele inferioriza socialmente os presos e as presas e reforça a situação de poder da instituição prisão e de seus sujeitos constitutivos (sobretudo da área técnica, que até hoje emite pareceres no Rio Grande do Sul para dizer se o preso ou a presa estão ou não aptos a progressão e livramento, mesmo que a Lei 10.792/03 tenha abolido a demonstração desse requisito subjetivo).

Outro exemplo de como essa mesma aluna passa a refutar a redução ingênua do Direito à Lei depois que se engajou nas atividades do Grupo está no seu depoimento sobre as aulas de execução penal com um professor que, aliás, teria tudo para já tê-la superado pela suposta experiência que deveria ter com o cotidiano do sistema jurídico-penal:

O segundo semestre do curso de Direito, então, que eu participei no Grupo de Estudos... Nós naquele semestre analisamos a LEP, a Lei de Execução Penal e nós lemos os relatórios da Caravana da Cidadania. Então concluímos que, afinal de contas, a LEP é perfeita na redação, só que na prática é cheia de ambigüidades. Eu li a LEP no curso de direito no 9º semestre, com um professor que já foi delegado, já foi Juiz e nós vimos algumas questões com relação à remição, à questão do trabalho, etc. Só que eu não tinha como discutir com esse professor ou levantar questionamentos com relação à questão do trabalho, por exemplo. A questão fática que a gente vivenciou na pesquisa, na prática com aqueles apenados, de que eles queriam trabalhar porque a remição é importante, mas não havia trabalho prá todo mundo! São coisas bem simples de serem compreendidas. Você pode até justificar de uma perspectiva mais dogmática ou mais autoritária da coisa que realmente esses apenados precisam ser vigiados, não existem funcionários prá vigiar, então não se oportuniza trabalho. Você pode até pensar isso. Mas naquele momento, naquela aula, o que foi levantado é que “não, tem trabalho prá todo mundo!” (E5).

O segundo sentido do “reconceber o jurídico”, que faz um contraponto necessário ao “que o Direito não é”, vai em direção ao “*que o Direito é*” para consagrar uma idéia que se aproxima bastante daquela que defendi no primeiro Capítulo: uma prática social que atravessa e é atravessada por múltiplos contextos (espaços estruturais) e elementos (retórica, violência e burocracia), e que medeia a disputa entre diferentes projetos de vida. Isso se dá tanto pela reivindicação de uma abordagem mais ampla que, por exemplo, envolva uma maior ênfase em componentes “históricos”:

...em termos de aprimoramento do conhecimento, de não ficar só na lei e ir atrás de questões mesmo até parte histórica, agora mesmo por exemplo nós vimos a respeito do encarceramento da mulher, nós fomos lá prá história de como é que surgiu toda essa inferiorização da mulher, de onde é que surgiu isso (E7)

...como também se dá por uma espécie de tomada de consciência sobre as conseqüências sociais do saber jurídico-penal, como consta do depoimento desta aluna que acaba de começar o curso:

A minha visão profissional continua a mesma, eu me espelho no meu pai. O que eu acho é que eu nunca tinha tido contato direto com a questão, porque a minha família não lida com penitenciário. Minha família é trabalhista, cível, essas coisas assim. Então eu nunca tinha tido contato com a penitenciária, com o penal, com o crime. Então se eu puder isso prá esse lado, que eu quero promotoria, se eu puder ir prá esse lado eu vou lembrar muita coisa que tá acontecendo aqui na hora de pensar e acusar alguém. Porque não é uma vida, prender uma pessoa deixa em jogo muitas mais. A lei é fria em algumas situações porque são situações frias. Inventário, precisa ser frio prá fazer um inventário. Não pode fazer um inventário pensando “ah, aquele tem menos que esse”. São filhos iguais, não interessa, né? (E8).

3.4.3.4 Inter-relacionar conhecimentos

O “inter-relacionar conhecimentos” é uma categoria chave para decodificar o caso analisado como prática pedagógica de fronteira no ensino do direito, porque traduz o seu potencial de desestabilização de uma forma hegemônica de produção de saber. Como competência que os estudantes se vêem capazes de desenvolver a partir de suas atividades no grupo, ela viabiliza a crítica e o aprofundamento na aprendizagem de outras matérias do curso, denunciando os limites de um modelo segmentado de formação do qual muitas vezes até os estudantes são cúmplices.

A crítica pode ser vista em casos como estes, trazidos por alunos:

Eu já fiz foi levar algumas coisas discutidas no GAEP prá algumas aulas de direito penal. Foi legal, porque os professores discordaram, e criou debates interessantes, e os meus colegas discordaram (E4).

Tenho muito interesse na área constitucional, ontem eu quase levantei a mão na aula do professor e disse: “o senhor é quase um abolicionista!” Ele faz uma explanação muito abrangente em aula que dá margem prá isso. Só que os alunos como estão acostumados com aquela didática tradicional e, apesar dele se predispor a ir além, acaba não indo até mesmo por desinteresse dos próprios alunos (E2).

E o aprofundamento em passagens como a seguinte, que se refere ao GAEP:

A aula passada eu tava apresentando... Era a minha vez de ler um trabalho e explicar as questões que podiam gerar mais discussões, polêmicas, etc... E com o texto que caiu prá mim já foi possível responder questões de criminologia, que outro professor tinha passado (E9).

3.4.3.5 Sentir-se sujeito

Mais um dado que apareceu de modo recorrente no estudo do caso, fazendo jus à categorização neste relatório, é o que chamo de “sentir-se sujeito”, algo que uma das professoras entrevistadas define assim:

Definitivamente o que eu tenho clareza é que esse trabalho mexe no campo do desejo. Às vezes o ensino acaba ficando extremamente morto. Morto no sentido que é desvitalizado e às vezes desvitalizante porque é técnico, porque todo esse processo das faculdades é disciplinar, individualizante e frustrante. E eu acho que a possibilidade que tem do GITEP é de mexer um pouco no campo do desejo, de estímulo de ele pensar a sua prática enquanto sujeito... (E12).

Às vezes essa dimensão de subjetivação remete a dinâmicas cotidianas de aprendizagem, como se a simples convivência no grupo fosse aos poucos transmitindo aos estudantes a sensação de que eles podem construir as próprias referências, trilhar os próprios caminhos em termos acadêmicos:

De repente tu lê um texto e aquela matéria te instiga, né. De repente aquilo não é o que tu vai realmente, é um fragmento que te instiga a buscar outras coisas. Ai tu vai, procura o livro, pede uma indicação, troca idéias [...] Sei lá, questão de pesquisar, de instigar, de buscar as coisas, de não ficar esperando, se achar um tema legal, não ficar na expectativa só de que as coisas venham (E3).

Outras vezes, ela conduz a uma reconsideração sobre o mundo e os outros, num passo fundamental para a superação de preconceitos e estereótipos:

Eu acho que uma das primeiras coisas que o grupo propicia é uma capacidade de refletir sobre si, tipo assim, perceber as suas camadas de subjetivação, como é que eu sou produzido nesse mundo, esses discursos, narrativas todas que estão instituídas, eu acho que eles têm essa capacidade de refletir um pouco sobre si, de tirar um pouco aquela coisa de que o outro é problemático. Essas questões todas dispararem, tomar um distanciamento de si, parar e refletir sobre si, o grupo possibilita (E12)

3.4.3.6 Tornar-se acadêmico

Um traço marcante no modelo tradicional de formação em direito é a sua hierarquização: o centro da relação de ensino-aprendizagem está no professor. Nenhum valor é dado ao protagonismo do aluno (entendido efetivamente como um ser *desprovido de luz*, de acordo com a origem etimológica da palavra), embora algumas atividades relevantes venham sendo conduzidas historicamente no âmbito discente nos campos da imprensa acadêmica, do movimento estudantil e das assessorias jurídicas, por exemplo.

As novas diretrizes curriculares tentaram interferir nesta situação, valorizando a participação protagônica do estudante por meio de novos e mais horizontais espaços pedagógicos, como as atividades complementares, os estágios e os trabalhos de curso. No caso selecionado para este estudo, isto que designo como “tornar-se acadêmico” (assumir uma posição digna e ativa na produção do conhecimento) apareceu de maneira categórica na fala de um aluno que, solicitado a enunciar o que considerava relevante do grupo na sua formação, respondeu:

Tô participando da editoração da revista, da próxima revista, da 4ª. Edição da revista transdisciplinar de ciência penitenciária; tô participando da organização do evento, do 7º. Encontro; tô participando da pesquisa; tô elaborando junto com o [...] um artigo prá nós apresentarmos no Congresso de Iniciação Científica que tem aqui em Novembro e eu quero já aproveitar e entregar outro junto com o [...] na PUC-RS; tô fazendo uma revisão bibliográfica bem interessante sobre encarceramento feminino, que foi o tema eixo do semestre passado (E2).

Aparentemente, isso é uma decorrência do próprio modo como as atividades estão organizadas, como uma dimensão subjetiva do trabalho coletivo e interdisciplinar no qual antes reconheci “novas institucionalidades universitárias”, consoante se pode depreender do depoimento de uma professora:

...as pesquisas, especialmente essa última, têm sido uma experiência muito rica de trabalho com os alunos, inclusive eu tenho um bolsista que é da Faculdade de Direito e tem sido muito gratificante porque todo o processo da produção dessa pesquisa desde o começo tem sido conduzido junto com os bolsistas. Nós não levamos o produto pronto prá eles, eles participam intensamente, não é por adesão e eles não são, digamos assim, os encarregados de fazer o trabalho duro da pesquisa. Eles participam de toda a tessitura da pesquisa, de toda a discussão da pesquisa, em todas as brigas que a gente tem, de toda a discussão teórica, epistemológica, os alunos estão juntos assim, e é um espaço de troca. (E12)

Esse empoderamento se reflete não apenas em situações que dizem respeito diretamente ao que se faz no grupo, como esta que consta de um dos seus relatórios:

Como resultado dessa inserção em atividades de pesquisa, quatro desses discentes já apresentaram trabalhos no 4.º Encontro Transdisciplinar de Ciência Penitenciária, realizado em agosto de 2003, numa promoção do GITEP e GAEP, com o apoio das demais instâncias da UCPel que o integram e apoiam (Escolas de Direito, Psicologia e Serviço Social; Assessoria de Comunidade e Extensão; Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão; Reitoria). Além disso os discentes do projeto apresentaram trabalhos nas Mostras de Iniciação Científica da UCPel e UFPel em 2003, bem como na semana Acadêmica do Curso de Direito desta última instituição, no mesmo ano. Neste ano de 2004 obtiveram o 1.º lugar dentre os trabalhos apresentados na II Mostra Latinoamericana de Iniciação Científica na área Jurídica, ocorrida na Universidade de Passo Fundo/RS (Chies, 2005b).

...mas também na disposição revelada pelos estudantes que passam pelo grupo quanto a liderar ou tomar parte de iniciativas acadêmicas similares em outras áreas, como foi mencionado expressamente por um deles durante uma entrevista:

Eu procurei entrar em outros grupos, criei um grupo de biodireito e discussão de ética e isso também me ajudou a participar de outros espaços de discussão que não só do direito penitenciário, da ciência penitenciária. Eu participei também de outros grupos de direito alternativo, buscando a discussão do direito alternativo aplicada a vários âmbitos do direito, família... Então participei de outros grupos de discussão que não o GAEP, mas foi o GAEP que me ajudou a pensar esses grupos também, porque na maioria desses grupos eu entrei num processo de criação (E4)¹⁵².

3.4.3.7 Reencontrar consigo mesmo

Caracterizando o modelo central de ensino jurídico por descontextualizado, Inês da Fonseca Pôrto assinalou que ele é capaz de desprezar até mesmo os saberes dos próprios alunos no processo de aprendizagem (1999:43). Preparando para profissões que no imaginário social são extremamente ligadas à justiça social e à promoção de cidadania, os cursos jurídicos são freqüentemente procurados por pessoas que têm expectativas a esse respeito. Uma prática pedagógica de fronteira, que visa a enfrentar aos desafios

¹⁵² No mesmo sentido, mostrando como os espaços pedagógicos das novas diretrizes curriculares podem ser apropriados em favor da criação de um ambiente mais verdadeiramente acadêmico, são as afirmações do Grupo “Direito e Sociedade” (UCAM), cuja resposta ao questionário assim relata: “Com relação ao projeto de pesquisa temos a participação no encontro nacional Estratégias de Redução de Danos: Sistema Penal e Drogas – II Jornada de Criminologia e Subjetividade, realizado na UFF/Niterói, de 28 a 30 de setembro/2005, no qual foi apresentado o projeto Cartas na Prisão. O evento foi organizado pelo programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Federal Fluminense e Instituto Carioca de Criminologia. Na universidade Cândido Mendes, campus centro, desenvolvemos (UCAM/IECERJ) o ciclo de palestras ‘Pena sem Prisão’, cuja finalidade é discutir o sistema prisional com o intuito de buscar alternativas factíveis aos *status quo*. Realizaram-se duas palestras na segundo semestre de 2005, sendo que em 2006 terá continuidade”.

paradigmáticos identificados nos dois primeiros Capítulos, precisa saber dialogar com essas expectativas. No âmbito da experiência analisada, esse “reencontrar consigo mesmo” foi tornado viável das mais diferentes maneiras, às vezes pelo viés prático:

Eu fiz ensino técnico, estudei na escola técnica e fiz eletrônica e, apesar de achar que tinha uma certa habilidade para esses atos, sempre tive uma vontade de trabalhar com o social e quando entrei no curso de direito achava que poderia ser um mecanismo de mudança social, de alteração e não só de manutenção do *status quo*, então acho que o direito pode ser um instrumento de mudança. Não como a gente vê, como a gente aprende na Faculdade, mas sim trazer o direito da rua mesmo, trabalhar com o direito das pessoas, com tudo o que elas vivem, o que elas tem, não necessariamente através da lei mas através de outras formas de regulamentação. Então quando entrei prá Faculdade entrei já um certo o interesse de não ficar só na sala de aula (E4)

Às vezes ainda pelo viés teórico-científico:

Eu entrei no curso de direito já fazendo ciências sociais, sedenta por espaços de discussão e esse espaço veio de encontro às minhas buscas (E5)

Eu sempre tive esse lado de querer ser pesquisadora por causa do meu pai, meu pai trabalhava na Embrapa, então era pesquisa o tempo inteiro. Eu sempre estava no meio de pesquisa, sempre soube o que era pesquisa, nunca precisei perguntar o que que é, só que eu não encontrava um terreno aqui dentro prá poder desenvolver isso e o grupo me deu isso, sabe? Pesquisa, na área de direito, é aqui! Tem gente te apoiando, tem gente prá te ajudar, tem gente que entende prá te ajudar! (E7)

3.4.3.8 Descobrir novas vocações

Frente a demandas não só de novos conhecimentos, mas também de novas práticas no sistema jurídico-penal, um projeto pedagógico de fronteira é aquele que é hábil para descortinar novas possibilidades de vida sócio-profissional dos alunos, numa perspectiva de produzir subjetividades consentâneas com as questões de seu tempo.

No caso examinado, esse traço de inovação apareceu no discurso dos alunos enquanto “descoberta de novas vocações”, que extrapolam os caminhos (cujas sustentabilidade mesmo no médio prazo está para muitos sob suspeição) da advocacia liberal, da Magistratura e do Ministério Público. Às vezes isso acontece ainda numa perspectiva de carreira pública, como no caso deste aluno:

Eu entrei na Faculdade com a intenção de ser promotor e hoje, eu já não tenho tanta... já tinha entrado com a vontade de dar aula, quero ser professor, quero, se possível, nem parar de estudar, quero repassar conhecimento e instigar a produção de conhecimento e quero, se eu for ingressar na carreira jurídica do Estado, quero a Defensoria Pública, o que mudou diametralmente

a minha posição de quando eu ingressei na Universidade e principalmente de quando eu ingressei no grupo (E2)

Às vezes, porém, acontece na forma inusitada de uma carreira técnico-científica:

Prá desenvolver pesquisa prá qualquer órgão, prá qualquer coisa, seja prá faculdade, seja prá um município, seja prá um Estado, eu tô de portas abertas, eu desenvolvo a pesquisa, eu faço, sabe? [...] Toda essa parte de tentar entender o que está acontecendo e buscar soluções, eu tô aberta de qualquer maneira. (E7)

3.4.3.9 Resignificar o próprio agir (recolocar-se perante o mundo)

Na forma como é percebida e apropriada pelos estudantes ligados ao grupo, a articulação entre os diversos elementos do projeto pedagógico no caso analisado conduz a um novo olhar sobre si próprio, sobre suas potencialidades e seu papel no mundo. A captura dessa sensação pela pesquisa dá origem a uma categoria que delimito como “resignificar o próprio agir/recolocar-se perante o mundo”.

Às vezes, esse resignificar aparece relacionado com questões de uma vida profissional atual com algum viés jurídico. É o que se passa no depoimento abaixo, de uma pessoa que ainda é estudante e que assim respondeu à questão sobre “como acha que as atividades do grupo influenciam as suas perspectivas de atuação profissional?”:

... eu sou funcionário da prefeitura hoje e eu trabalho com processos administrativos, principalmente da fiscalização de posturas e obras; e trabalho com a análise de defesas. Acontece uma infração urbana, é notificada a pessoa, vai lá fazer a defesa. Então eu analiso as razões dessas defesas e tu vê claramente o quanto o julgador pode modificar uma sentença, e essa questão social é desde a área urbana até a área penal, a área civil (E2).

...ou é o que se passa neste depoimento, de uma pessoa que já é profissional da advocacia na Comarca de Pelotas e que reflete sobre a importância do trabalho no Presídio e de ter tomado contato com a realidade das pessoas que vivem lá:

Eu já trabalhei com uma advogada que a filosofia dela era bem diferente. No direito penal tu geralmente pega dinheiro mais rápido que no direito civil. Quando pega o cliente ta desesperado aí chega o familiar, e essa advogada pegava dinheiro, embolsava e enrolava o cliente. Eu pergunto pro cliente o que ele quer e eu digo se ele pode ou não, porque uma coisa é tu tratar com um cliente do civil que ele tá livre sorridente na rua; outra coisa é tu tratar com uma pessoa lá dentro e dizer práquela pessoa “não, eu vou entrar hoje e

amanhã tu tá solto”. A psicologia daquela pessoa é diferente, ela amanhã tá contando com tá solta e aí chega amanhã não tá, chega depois de amanhã não tá. E aquilo mexe com a psicologia da pessoa (E3).

Em outras ocasiões, os fundamentos dessa categoria aparecem num discurso orientado para o futuro, para a inserção (ainda por vir) na vida profissional e institucional das práticas jurídicas. Confirmam-se, por exemplo, os depoimentos abaixo, extraídos de entrevistas com alunos de períodos variados do curso:

Eu vejo que tem dois percursos que não se anulam, mas que são complementares e que tu pode fazer dentro do direito. A questão de advogar, militar nessa área me chama bastante atenção, apesar de um nunca ter experiência com isso, minha experiência é de um estágio que fiz e depois na assistência. Mas eu acho que esse seria um dos caminhos; [...] seria um espaço interessante de tentar implementar essas perspectivas heterotópicas, seria interessante prá quebrar um pouco a lógica (E4).

O que me deixa muito chateada é que as pessoas, inclusive os advogados, eles emitem juízo de valor em cima do teu cliente. Então digamos o direito de família, por exemplo... Uma mulher, que tá com um homem casado e tá querendo reivindicar pensão alimentícia e tem vários filhos, a primeira coisa que se fala é que “ah, só quer viver de pensão”. Não é isso o que tem que colocar na hora. Tem que tentar entender o que essa mulher quer e tentar, da melhor forma possível... Na questão penal eu percebia a mesma coisa. Lá na secretaria, por exemplo, a referência era sempre o marginal, o marginalzinho. Ou, por exemplo, as coisas são demoradas e as pessoas parece que fazem prá demorar mais ainda, sabe aquela burocracia? “Ah, ele tá com pressa, todos tem pressa e eles sabem o que fizeram”. Esse descaso com o outro! Então acho que isso é uma coisa que sempre esteve comigo, mas eu acho que essa prática me fez reforçar esses valores, essas percepções. Então acho que a minha prática jurídica vai estar calcada nisso, eu nunca vou me colocar como se fosse uma superior, assim (E5)

Eu vim com um pensamento totalmente aristocrático, burguês, de cidade pequena. Minha cidade tem 40 mil habitantes, é um buraquinho. Então eu vim com aquele pensamento é a lei, é a lei que manda, é a norma e deu. Então foi o que eu disse. Eu tô mudando a minha linha de pensamento, eu tô virando um pouco mais do lado do social pro lado do preso, porque quem tá de fora pensa que é preso e chega. É preso, é marginal, é delinqüente chega, mas não é bem assim (E8).

Finalmente, o resignificar pode aparecer relacionado com questões mais amplas da vida social e política, como uma espécie de desejo de fazer a diferença num contexto de crise e transição de paradigmas que dificilmente teria sido despertado por um modelo de ensino jurídico-penal restrito à sala de aula e ao exame dos programas oficiais:

[...] Eu acho que eu tô dentro do perfil abolicionista, me identifico totalmente com os textos, com a vontade de procurar como lidar com a

liberdade, com o convívio social, dentro das dificuldades que a gente tem hoje no país e dentro das formas de atuação que a gente pode participar (E10).

3.4.3.10 Contrapor um modelo tradicional

A participação dos estudantes numa experiência de ensino-aprendizagem diferenciada como a do caso em análise revelou, também, a aquisição de uma capacidade de distinguir entre modelos mais inovadores e modelos tradicionais de ensino jurídico, uma capacidade crítica que poderia ajudar a formar nas Escolas de Direito um caldo de cultura favorável à reforma do ensino jurídico. Em algumas oportunidades, essa capacidade crítica aparece num plano mais imediatista (porém não menos importante para a desconstrução de um modelo corrente) da didática, da postura do professor em sala de aula. Perguntado sobre se a sua experiência no grupo era muito diferente das outras experiências da graduação, um estudante respondeu:

É sim, o que me deixou extremamente desestimulado este semestre.

E prosseguiu descrevendo as outras aulas:

Perna cruzada e código aberto: paramos em que artigo na aula passada? Bom, vamos pro próximo. Lê o artigo, explana um pouco sobre o artigo, próximo artigo, próximo artigo. Até estou perdendo muitas aulas, quem vai perder com isso sou eu, mas eu chego em casa, faço leituras, faço reflexões (E2).

Esse caráter desestimulante (não-sedutor) das aulas tradicionais de Direito, que começa a ser contrastado quando do contato com uma experiência mais rica, é também desvelado pelo depoimento de uma professora de outra área relatando a sua convivência com os alunos do Direito:

esse aluno que tem uma seqüência no grupo de estudos a gente percebe que ele já foi capturado, ele já tá mais sujeito da sua formação, ele já tem o seu posicionamento, ele já tá mais dono de si. Eu não sei se esses alunos já não vieram de certa forma... se eles já não têm um toque pela condição humana anterior, um toque, algum olhar, que eu acho que o GITEP reforça e que eu acho que a formação tecnicista deturpa ou mata. É um processo técnico, que endurece, que engessa e que não leva em conta campos da subjetividade do sujeito e eu acho que o próprio trabalho em sala de aula acaba sendo desse jeito. Esses dias, no primeiro dia do grupo de estudos eu disse “vou trabalhar do jeito como eu trabalho na psicologia, vou fazer uma forma de apresentação diferente”, eu disse “gente, nome não interessa”, uma coisa assim simples, “vamos mostrar como a gente de certa forma se vê, vamos falar do lado esquerdo uma coisa que a gente gosta na gente e do lado direito

uma coisa que gente ainda”... e eles ficaram encantados! Então essa coisa de dar um toque afetivo na aprendizagem, que eu acho que a aprendizagem tem muito de cognitivo, mas tem muito de afetivo, de relação, e o direito, quer dizer, eles vão estar o tempo todo com as questões da subjetividade deles envolvidas, né? (E12)

Em outras ocasiões, a crítica assume tons mais delicados, de um ponto de vista metodológico. Na seqüência da entrevista, o mesmo aluno que se dizia desestimulado pelas aulas tradicionais proferidas pelos demais professores disparava:

Existem sérios problemas de intransigência, de não deixar o aluno ser ativo no processo de conhecimento, ser o ator, o protagonista da aula. Eles querem muito monopolizar a coisa e até mesmo nas avaliações, fica complicado de trabalhar (E2).

Ao que esta abordagem “comparativa” de um outro aluno só faz esclarecer mais:

Não que seja um espaço perfeito, mas dentro do que a gente tem de ensino, aquela coisa catedrática, linear, vertical, que vem sendo desde o início, no GITEP a gente entra com outro enfoque, com outra abordagem, a gente percebe uma horizontalidade, a gente recebe espaço prá falar, ganha atenção prá debater outros temas, prá trazer experiências da vida pessoal, ganha uma série de pessoas de vários... com formação multidisciplinar, querendo entender o que tu tá dizendo, querendo compreender o nível da discussão que tu tá abordando, querendo buscar um pouco mais do que tu tá lendo, trabalhando e tal. Então é uma troca de experiência totalmente diferente, aliás, é uma troca de experiência porque na aula geralmente a gente não tem uma troca de experiência, geralmente o professor passa conhecimento, o aluno recebe e ponto final (E10).

Finalmente, a crítica chega aos aspectos estruturais e institucionais do curso. Na entrevista com um aluno de outra instituição (vinculada ao sistema federal de ensino superior, por sinal) que participa do grupo, a queixa contra a falta de oportunidades para a pesquisa na graduação aparece vivamente, no momento em que ele relata como tem se envolvido nas investigações ali conduzidas mesmo sem obter qualquer espécie de benefício (financeiro ou curricular) com isso:

Foi um seminário que teve na Argentina a gente foi participar assistindo as palestras, aí eu falei: tem como participar da pesquisa? E aí ele falou: tem, tu faz a seleção, só que não tem como tu ser bolsista. E eu participei, tinha interesse em participar de pesquisa na área, mas a minha universidade não tem pesquisa na área, e eu participei como voluntário tanto da primeira sobre saídas temporárias quanto na segunda (E4).

Em perspectiva semelhante é o depoimento desta aluna que, entretanto, sendo da UCPel e vinculada ao grupo, conseguiu beneficiar-se das (pouco convencionais) oportunidades para desenvolver uma verdadeira carreira acadêmica em Direito:

A gente faz uma revisão bibliográfica assim, tipo cada semestre é um tema e é transdisciplinar, então vem delegado, vem psicóloga, o pessoal que trabalha mesmo dentro do presídio e uma dessas reuniões, uma psicóloga dessas que trabalha começou a falar sobre agente penitenciário. Aí eu cheguei em casa e falei pro meu pai sobre os agentes e então ele disse “isso dá um projeto de pesquisa”. E eu comecei a desenvolver no meu quinto semestre da Faculdade, virou meu TCC e agora está sendo objeto da minha dissertação de mestrado. Então quer dizer, a partir do grupo, da oportunidade de participar do grupo, eu consegui desenvolver toda uma trajetória acadêmica e de repente até profissional que vai marcar, porque foi graças ao GITEP que eu consegui desenvolver essa outra área de pesquisa e de estudo, no Direito não tem professores pesquisadores que trabalhem em grupo com alunos (E7)

Outra aluna lamenta a falta mais de oportunidades diferenciadas também para o ensino, numa clara evidência de que mesmo nesta área (aparentemente mais bem acomodada no modelo de sala de aula) as atividades extra-classe às vezes se demonstram mais efetivas para sustentar uma boa dinâmica de aprendizagem. Curiosamente, aliás, ela ressalta que isso nem sempre resulta da falta de tempo por parte dos professores, mas sim da insensibilidade para perceber o quanto pode ser importante para o aluno esse momento de troca que o espaço singular de um grupo de estudos proporciona:

Na graduação acho que é o momento de descobrir essas áreas, porque depois precisa pensar a sério no que vai se especializar. Então a gente meio que forçava a situação, eu lembro que tivemos direito civil e tinha um grupo de estudos em direito civil. E esse grupo de estudos só entre professores, assim, porque... isso lá no início da minha graduação, era um grupo de estudos entre os professores prá estudar a nova lei. E então nós perguntamos ao professor se ele não abria um espaço pros alunos e a resposta, é claro, foi negativa (E5).

3.4.3.11 Contrapor modelos apenas formalmente avançados

No mesmo sentido da categoria anterior, mas agora interagindo com as já mencionadas observações de Horácio Wanderley Rodrigues, o estudo de caso deixou ver a aquisição da capacidade discente de reconhecer modelos de ensino jurídico que avançaram apenas formalmente. Ou seja: modelos de ensino que acolheram ou implementaram elementos

das novas diretrizes curriculares, mas que nem por isso conseguiram romper com a lógica descontextualizada, dogmática e unidisciplinar de que falava Inês da Fonseca Pôrto.

Nesse sentido, um ex-aluno com passagem pelo grupo suspeita de uma outra iniciativa à qual assistiu, mas na qual não vislumbrou um projeto pedagógico sério. Ao ser questionado sobre a existência de experiências similares às do caso em análise durante o seu tempo de graduação, responde:

Não, não tinha nenhum professor que eu me lembre assim. Posso até pecar em falar, mas não me recordo que nenhum professor que teve interesse em fazer grupo assim prá atender, salvo um. Mas eu achava meio obscuro assim, porque ele era candidato, se candidatou a vereador, eu tinha até uma colega que fez estágio com ele na assistência judiciária... Eu posso até pecar, mas prá mim era isso aí, popularizar o nome dele prá angariar votos (E3)

Por sua vez, o estudante que participa do grupo mesmo sendo vinculado à outra instituição de ensino (a já referida instituição federal), reflete sobre um projeto parecido que ali havia sido implantado, mas que, mesmo assim, ele não considerava no mesmo patamar do caso estudado:

... tinha um projeto que era primeiro passo, que trabalhava no presídio, como estágio. Mas era só estágio, sem ensino, sem pesquisa, sem nada. Te jogavam lá e diziam “vai fazer execução penal”. Sem um engajamento, sem estudo, sem nada como tem no GAEP (E4).

Mas o depoimento mais significativo para a formulação desta categoria provém de um aluno que estava prestes a concluir o curso e que fez referências diretas a elementos das novas diretrizes curriculares na entrevista. De fato, ao ser indagado sobre “que atividades do grupo considerou relevantes em sua formação”, ele confirma os pressupostos de toda esta investigação, no sentido de que a renovação das práticas pedagógicas está sempre subordinada a pressupostos sobre o “que significa estudar direito”, que podem ser mais ou menos refletidos:

...eu diria que tenho participado mais do GAEP, do GITEP do que da própria instituição. Eu tenho oportunidade de participar na instituição às vezes, algum estágio, alguma coisa, alguma atividade complementar, só que eu não tenho interesse. Eu tenho mais interesse pelo tema que a gente discute no GAEP e pelo próprio grupo. É um grupo que gera um perfil, é um grupo que ajuda a te proporcionar outros caminhos, te abre novos horizontes, te diz “não, o direito penal não é só isso que estão te ensinando na Escola”, existe toda essa gama de caminhos, horizontes e buscas que podem ser remontados a partir de um conhecimento básico (E10).

E conclui:

No GAEP eu encontrei o caminho do abolicionismo, é o que eu tenho estudado mais. Inclusive meu trabalho de conclusão de curso foi sobre abolicionismo penal, como eu já vinha trabalhando com o tema e tal, e é o que desponta maior atenção, eu encaminhei meus estudos prá fazer esse trabalho. A partir dos temas, a gente encontra uma identidade. Eu encontrei muita identidade com alguns autores [...] (E10)

3.4.3.12 Diferenciar-se dos demais

Uma consequência de todos esses aspectos que convergem para o caso em análise é a diferenciação entre os atores do grupo e os do restante do curso, o que tem menção freqüente nas entrevistas, a exemplo do que diz o aluno abaixo:

Se eu fosse fazer uma comparação com colegas que não participam dessas atividades que têm interesse na área penal e têm intenção de advogar nessa área e colegas participam do GITEP e do GAEP, que têm interesse na área penal e têm intenção de advogar, essas outras vão trabalhar numa perspectiva... o sujeito cometeu um fato definido como crime... então tá, o cara é culpado, vou tentar diminuir a pena dele e deu... o cara do GITEP, do GAEP vai pensar numa perspectiva diferente, vai pensar em toda uma estrutura que o sistema montou de construção de busca de uma verdade, de busca de não entender a complexidade de tudo o que aconteceu na vida daquele cara, de só rotular ele, de o que o presídio, a condenação vai causar com ele. Independente de ele ter cometido o fato ou não vai tentar descobrir ele, vai tentar criar novos percursos com ele e não só aquele de ir lá, defender e dizer: “ôh, vou tentar diminuir sua pena ou até te absolver”... Tipo, o que a gente pode fazer pra trabalhar com esse cara, com esse cliente, que não só a prestação de um serviço, bem de consumo mesmo? Eu vou prestar esse serviço prá ti, te defender e ponto final? Não, o que a gente pode pensar através do acontecimento dessa situação e como trabalhar com ela? Não sei se seria viável, mas essa é a perspectiva (E4).

Esse “diferenciar-se dos demais”, uma categoria importante porque mostra que a prática pedagógica realmente transitou para uma outra direção, alheia à do modelo tradicional de conhecimento e ensino do direito, deve ser visto, porém, com alguma suspeição. Algumas vezes ele aparece como um sinal de autocrítica, ou como um indicativo importante dos limites da Faculdade de Direito para receber experiências como as do grupo e, sob essas variações, pode mais um combustível para se pensar numa estratégia de reforma. Assim é que, ao ser perguntada sobre a existência de propostas congêneres à do caso examinado no curso de direito, uma ex-aluna respondeu:

O que teve uma vez foi em processo penal, assim, que começou, mas acho que dependia muito dos alunos. E os alunos acho que, como a gente não tem um método socrático de ensino, o professor chegar e fazer pergunta e esperar do aluno o conhecimento e não ele dar mastigado o conhecimento, eu acho

que não funciona, porque tu já vem de uma pressão que tu espera tudo mastigado pelo professor, então tu faz um grupo em que o aluno é que tem que dar ele não tá pronto prá dar, então ele acaba caindo fora! (E7)

Nesta mesma condição pode ser resgatado o depoimento de outro estudante, já foi invocado parcialmente para ilustrar a categoria de “inter-relacionar conhecimentos” como crítica do conhecimento tradicional (cf. item “3.4.3.4.” desta seção). Depois de dizer que havia feito “levar algumas coisas discutidas no GAEP prá algumas aulas de direito penal”, ele afirmou que havia sido “legal”, porque professores e colegas “discordaram”. E ao final, denunciando a falta de cultura de debate que é própria de um modelo dogmático, disparou:

...mas eles queriam impor prá mim enquanto eu não queria impor prá eles (E4).

Em outras circunstâncias, porém, a maneira como emerge o “diferenciar-se” deve ser tomada enquanto um alerta para um risco de segmentação, enquanto reveladora da habilidade que o modelo tradicional de ensino tem para encapsular e/ou desacreditar as iniciativas de inovação. Vejam-se, nesse sentido, depoimentos de dois professores:

Nós somos estranhos, nós somos rotulados, nós somos os críticos, nós somos os defensores dos presos, os defensores dos direitos humanos, existe um estranhamento, alguns professores não apóiam as nossas atividades, alguns não só não estimulam como desestimulam os alunos a participarem das nossas atividades. Existem disputas aqui dentro, como em todas as instituições (E6).

Às vezes eu vejo que eles ficam meio que isolados, porque a maioria também “não, esse pessoal só faz crítica”. Então se por um lado eles se destacam, prá mim até de uma forma positiva, na visão de um grupo maior eles até atrapalham, porque começam a levantar muitos questionamentos em sala de aula (E1).

E, mais diretamente, de uma terceira docente:

Não tem grandes repercussões mágicas, é a professora do presídio, é um deboche (E12).

3.4.3.13 Sentir a possibilidade de produzir novas rupturas/Tornar-se um agente da reforma

A consciência de ter feito parte de uma experiência de fronteira traduz-se na sensação de que é possível produzir mais rupturas no modelo tradicional de ensino jurídico.

Em alguns casos isso emerge como uma espécie de saudosismo, uma vontade de voltar atrás e recomeçar o curso, o que mostra que o aprendizado proporcionado pelo grupo ajuda a reenquadrar os dados de toda uma trajetória de formação. Note-se, por exemplo, a resposta de um aluno em vias de se graduar, quando perguntado sobre a existência de oportunidades semelhantes ao GITEP no decorrer dos seus estudos:

Agora, no final do curso, parece que alguns professores se tornam amigos, é uma coisa meio estranha, uma forma de saudade, não sei. Então alguns professores lá do início, tu encontra trilhas que poderia ter percorrido e não percorreu por algum motivo. É claro que no final do curso não é o momento, mas na área constitucional tinha alguma coisa, alguns professores que instigavam um pouco a participar com, não era pesquisa na época, eram grupos de discussão, mas era algo que não era muito forte, era algo assim, digamos, era um incentivo prá conhecer mais a matéria, se tornar mais próximo dos assuntos e tal. Só que nada muito profundo como acontece com esse grupo né, com o GAEP.

Ou a resposta mais direta de uma ex-aluna:

... não posso dizer uma coisa ruim que tenha me acontecido nessa experiência. Muito pelo contrário, queria que isso tivesse acontecido em todas as áreas do direito. (E7)

Noutros casos, esse “sentir a possibilidade de produzir novas rupturas” no ensino é assimilado de outra forma, como um autêntico projeto para a vida estudantil ou acadêmico-profissional, um processo de subjetivação que designo por “tornar-se um agente de reforma”. Veja-se, por exemplo, como prossegue o depoimento dessa mesma aluna:

eu fui atrás de professor, tinha outros professores promotores, juízes, advogados... até nem em termos de contribuir com o conhecimento em termos de “vamos pensar”, mas não custava nada cada promotor, cada juiz pegar cinco alunos, de quinze em quinze dias prá pegar prá trabalhar, sabe? Dali dois meses trocava, revezava, prá gente sair da Faculdade com experiência em todas as áreas. (E7).

Eu já falei que vou pegar vou ir pra outra cidade e vou fundar um GITEP em outro lugar, porque eu acho que falta isso nas Faculdades, sabe? E olha que volta e meia eu falava pros professores de civil, de administrativo, de constitucional prá... não digo imitar, mas tentar fazer a coisa extra-classe, sabe? (E7).

3.4.3.14 Conquistar habilidades reflexivamente

A discussão sobre o perfil e as habilidades dos operadores do direito sempre foi associada, quase que caricaturalmente, a aspectos de redação, expressão ou erudição. É a

imagem do bacharel como alguém que fala bem, escreve bem, é um “humanista”. Ao longo deste relatório e da própria pesquisa, a captação dessas características foi propositadamente colocada num segundo plano para que, caso elas viessem a emergir, que o fizessem em associação com outras como aquelas já identificadas nas categorias precedentes.

Quer dizer: dado o entendimento antes construído de que “estudar direito hoje” significa iniciar-se na gestão de problemas sociais complexos, por mecanismos que também são complexos,

Falar em habilidades jurídicas não pode se restringir ao levantamento de necessidades de perfumaria humanística, nem do desenvolvimento de uma retórica superficial, que distingue os operadores jurídicos dos mortais comuns, nem se esgota no conhecimento de prazos, formas, modos e condições de pedir, defender, acusar ou decidir, pois para isso, não há necessidade de criação de cursos jurídicos. (Roberto Aguiar, 2004:16).

Vejamos então a medida na qual, no caso analisado, essa conquista de habilidades se dá numa necessária tensão com a reflexividade. Comentando as suas atividades no grupo, um dos alunos dizia:

... no final daquele primeiro semestre teve uma seleção para participar de uma pesquisa. E eu participei da seleção, ingressei na pesquisa e era uma pesquisa sobre saídas temporárias. A pesquisa foi muito relevante prá mim porque escrevemos textos, participamos de seminários de apresentação desse trabalho em Passo Fundo, ganhamos um prêmio em Passo Fundo, então essa experiência foi prá mim uma das mais significativas (E4).

Para depois complementar:

Tem essa questão de discutir, de falar em público, eu sou meio tímido, não muito tímido na realidade, mas melhorou. E também a questão da pesquisa, de não ficar só na sala fechada, de apresentar para grupos maiores (E4).

Outro aluno referiu-se às atividades do grupo de estudos para relatar que:

... eles tão sempre incentivando a gente a escrever. Daí a gente fica se perguntando: “Bah, mas como é que eu vou escrever um texto que nem esses aí?” Tem que começar a ler, né?

3.4.4 Lições Aprendidas: limites à inovação pedagógica nos cursos jurídicos

Como pesquisa sobre as condições e possibilidades para a atualização do ensino jurídico-penal, partindo do exame de uma prática pedagógica capaz de dialogar com as demandas de contemporaneidade dessa área, esta investigação não poderia deixar de captar

certos limites. Na forma como despontaram nas entrevistas, faço uma distinção entre limites organizacionais e limites culturais. Nos próximos tópicos, farei breve referência a cada um deles.

3.4.4.1 Limites organizacionais

Os “limites organizacionais” encontrados estão ligados a um modelo de gestão universitária que não é próprio da UCPel, mas é quase um dado da cultura técnico-científica da modernidade. Numa pesquisa empírica como esta, a importância de desvendá-los está justamente em perceber que o ensino jurídico não é o único que se encontra engessado e que a dimensão da transição paradigmática rumo a um “conhecimento prudente para uma vida decente” (cf. Santos, 2004) envolve questões bem mais amplas e estruturais. Vejamos, por exemplo, as dificuldades relatadas por um professor com relação aos sistemas existentes no país para monitorar e organizar a produção acadêmica:

a perspectiva inter e transdisciplinar é ainda muito mais da capacidade da pessoa do que um favorecimento institucional, e aí vem até alguns problemas, problemas que não são da própria Universidade Católica... vamos pegar: o próprio fato de quando nós vamos cadastrar o GITEP como um grupo de pesquisa junto ao CNPq tinha que se colocar uma área... a área inicialmente colocada foi a do Direito... que depois foi alterada para o serviço social, por causa da lotação administrativa do grupo. A própria estrutura da Universidade tem dificuldade de recepcionar o projeto ou os encaminhamentos das atividades sob uma ótica interdisciplinar, ou seja, sempre um projeto vai estar vinculado a uma Escola; e isso dentro de um contexto universitário que hoje valoriza mais a produtividade, a produtividade mais quantitativa que às vezes qualitativa, isso pode criar atritos entre as áreas envolvidas. Ou seja, não basta o discurso da inter e da transdisciplinaridade em todas as instâncias da educação, isso tem que começar a ser operacionalizado prá que dentro da Universidade, dentro das instâncias MEC, CAPES, entre outras, isso seja efetivamente valorizado, se encontre um espaço de reconhecimento formal da proposta inter e transdisciplinar (E13).

E prossegue:

Vamos atacar um pouquinho a questão do Lattes, só prá gente ver como são as questões contraditórias. Uma das pesquisas realizadas pelo GITEP, a pesquisa da prisionalização dos agentes penitenciários, ela foi resumida num artigo e publicada na Revista Brasileira de Ciências Criminais. Quando no final de ano houve a avaliação de produtividade dos professores, uma professora da Escola de Psicologia não obteve uma pontuação através daquela publicação prá fins de produtividade, o que permite que ela se mantenha num determinado nível de acesso a horas de pesquisa, que também é um dado importante... e daí vem aquele problema “por que?”. “Ah, porque a revista pontua no Qualis para o Direito, mas não pontua para a psicologia”.

Tivesse uma Secretaria Transdisciplinar, tivessem centros inclusive de apoio ao assessoramento prá obtenção de recursos, de pesquisa, de extensão... porque o que acontecia até nós termos uma lotação administrativa fincada numa escola?... o que acontecia é que um projeto tinha que tramitar pelas três Escolas e isso fazia com o que o projeto demorasse muito mais tempo... se nós tivéssemos uma Secretaria, um Núcleo, uma pró-reitoria, uma Secretaria vinculada a uma pró-reitoria de projetos transdisciplinares, isso talvez pudesse ser bastante agilizado ou pudesse ter já um olhar diferenciado sobre as próprias validades e demandas e especificidades desse projeto (E13)

Outra forma de expressão dos limites organizacionais encontra-se na inércia da instituição para dialogar com oportunidades externas que, eventualmente, envolvem até mesmo perspectivas de financiamento (o apoio a projetos e a celebração de parcerias inter-institucionais na consecução de políticas públicas). O depoimento desse mesmo professor demonstra que, muitas vezes, por razões burocráticas, esse estreitamento dos laços entre Estado, Sociedade e Instituições de Ensino Superior fica prejudicado e também prejudica um movimento mais radical de reforma do ensino jurídico na perspectiva pluriversitária:

Muitas vezes o professor, o docente, mesmo até o docente pesquisador, ele tem uma capacidade, ele tem habilidades que não necessariamente o tornam eficiente na captação de recursos. Claro que depois que a pessoa preenche uma vez um tipo de formulário ela aprende a lidar com esses formulários, e isso também vai tornar mais ágil. Mas muitas vezes a falta de uma assessoria, de um núcleo que talvez concentre documentação, facilite o acesso a determinadas documentações quando se trata de captação de recursos públicos, isso me parece que também poderia favorecer bastante (E13).

3.4.4.2 Limites culturais

A persistência desses limites organizacionais, revela a pesquisa empírica, pode estar relacionada à persistência de “limites culturais”, ou seja, de limites decorrentes da representação que a Instituição de Ensino Superior faz de sua própria condição social. As Escolas de Direito consideram importante dialogar com outras Escolas para a construção e a abordagem de seus problemas teórico-práticos? As outras Escolas consideram importante dialogar com o Direito? As Escolas e – a Instituição de Ensino Superior como um todo – consideram importante dialogar com a Sociedade nesses processos? Essas são questões que, por mais que pareçam resolvidas dentro da cultura universitária do nosso tempo, aparecem e reaparecem a cada passo de um projeto mais transgressor:

Às vezes também acontece, o Diretor de uma Escola chama o coordenador do projeto pra questionar “escuta, o que é que esse projeto tem a ver com a

minha área?”... Uma secretaria poderia trabalhar na formação de uma cultura inter e transdisciplinar dentro dos ambientes universitários (E13).

Seja como for, o caso analisado tem consciência de que:

a modificação de postura, de acesso à complexidade, essa acontece a longo prazo. Mas vale a pena investir, porque me parece que se não for um pouco por esse tipo de trajetória dificilmente será por outra mais estanque ou mais isolada (E13).

A fala desse professor, por sinal, dá o gancho de oportunidade para um comentário quase que final a respeito da importância desta atividade de campo e de toda a pesquisa conduzida nesta dissertação: tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito cultural, estamos falando de limites que só aparecem porque são buscados. Noutras palavras: a sistematização de lições aprendidas com iniciativas de reforma no ensino jurídico (que para mim não será alcançada sem a constituição e o fortalecimento de área uma Metodologia do Ensino do Direito) acaba produzindo insumos para se delinear também os contornos de uma reforma universitária, no sentido que tem sido reivindicado por muitas forças políticas hoje no país. Mais um sinal do ângulo privilegiado que o Direito oferece para se pensar nos problemas atuais vinculados à cidadania e à sociabilidade.

3.5 Conclusão parcial e advertências

A pesquisa de campo intencionava revisitar os itinerários da investigação teórica para evidenciar que as propostas de transformação até então encadeadas nesta dissertação não correspondem a uma fantasia inebriante. Pelo contrário, essas propostas encontram-se amparadas por todo um amplo movimento político e pedagógico em marcha no país, relacionado à atualização do ensino jurídico e à adoção de uma matriz de compreensão do fenômeno jurídico mais próxima do que, no primeiro Capítulo, resumi como a de um “Direito Achado na Rua”.

O estudo de caso esmiuçou uma expressão concreta desse movimento, pautada pelo uso criativo dos elementos das novas diretrizes curriculares para produzir um projeto pedagógico direcionado ao:

...desvelamento científico-crítico das perversidades carcerárias, como contribuição da academia em termos de produção do conhecimento e de formação de agentes sociais (profissionais) que se envolverão na operacionalidade das instâncias de enfrentamento da conflitualidade social (Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários, 2006).

Na fase de análise, destaquei as principais dimensões em que se desdobra esse projeto, em termos estruturais e em termos de construção de um perfil próprio de bacharel, com competências e habilidades consentâneas com os problemas atuais do sistema jurídico-penal.

Embora esse empenho analítico tenha identificado algumas categorias e limites aparentemente problemáticos, é certo que a experiência acumulada pelo grupo estudado tem sido vitoriosa. A manutenção e a ampliação das atividades de ensino (o advento do GAEP), pesquisa (a execução do terceiro projeto, além dos trabalhos de curso) e extensão (a continuidade e a possível ampliação dos estágios no Presídio), a expressão que vem sendo adquirida pelos Encontros Transdisciplinares de Ciência Penitenciária e pela Revista, tudo contribui para que a própria instituição de ensino o reconheça como um *locus* relevante no ensinar-aprender Direito. É o que o seguinte depoimento, de um professor da Escola, reflete bem:

Em determinados momentos eu tinha uma percepção de que nós causávamos um certo desconforto principalmente no curso de Direito, tanto é que o curso de Direito nunca nos acolheu institucionalmente. Nós somos o GITEP e apesar de sermos transdisciplinares nós temos uma lotação administrativa e essa lotação é no curso de Serviço Social e não no curso de Direito. Então o curso de Direito de certa forma não acolheu e eu sempre pensei que poderia ser até mesmo em função das nossas matrizes orientadoras críticas em relação ao fenômeno jurídico, mas vejo que eles cada vez mais têm percebido a nossa importância e em razão da nossa história, o trabalho que se desenvolveu nesses dez anos tem começado a chamar a atenção e nós professores, alunos do GITEP temos começado a ter reconhecimento institucional. A instituição tem nos chamado, investido em certos aspectos na gente (E6)

Em todo caso, este estudo não pode ser concluído sem que se façam algumas advertências.

Em primeiro lugar, devo dizer que ele jamais pode ser lido como uma “avaliação” do curso de Direito da UCPel e nem mesmo do seu ensino jurídico-penal¹⁵³. Trata-se, ao contrário, do exame apenas uma de suas práticas pedagógicas, na tentativa de

¹⁵³ Talvez esse registro fosse desnecessário, porque ambos foram merecedores de críticas nas entrevistas que transcrevi, mas resolvi fazê-lo para conservar-me fiel aos marcos de uma Metodologia do Ensino do Direito nos quais pretendi realizar a pesquisa. De fato, numa tal área, o propósito não é julgar se determinados indicadores estão ou não contemplados, mas estudar os meios pelos quais se organiza uma prática ou um projeto pedagógico na sua relação com demandas de contemporaneidade, que no âmbito desta pesquisa foram extraídas da questão geradora formulada como “o que significa estudar direito hoje?” e do conseqüente exercício de uma “dialética social e afetiva do Direito”.

capturar as possibilidades que ela oferece para a revitalização do ensino jurídico-penal, na esteira de uma investigação teórica preliminar.

Em segundo lugar, devo dizer que os resultados obtidos sequer esgotam essas possibilidades, pelo simples fato de que trabalham apenas com uma dimensão do ensino jurídico-penal: o ensino da execução penal. Isso reforça, aliás, o argumento de que a reforma é um processo inacabado: cada abertura que se promove revela novos fechamentos e o grupo estudado tem consciência disso, como se vê da seguinte afirmação de um professor:

Quando eu cheguei aqui na Universidade, o GITEP se chamava, eu ingressei no GITEP na perspectiva de construir juntamente com os demais integrantes do grupo uma linha de pesquisa criminal-penitenciária que envolvesse também discussão sobre Direitos Humanos e isso foi basicamente o que me motivou, a possibilidade de desenvolver atividades de extensão, pesquisa e ensino, fazendo essa conexão (E6).

Em terceiro lugar, devo deixar em aberto, como contribuição para uma reflexão metodológica, uma indagação sobre o que está por detrás do “sucesso” do caso. Não faz parte dos objetivos da pesquisa compreender essas “causas”, mas ao menos duas delas sobressaltam da observação direta nas atividades de campo. De um lado, os professores de Direito envolvidos no grupo (assim como os das outras Escolas, mas nelas isso não é tão fora do comum assim) têm toda dedicação exclusiva à pesquisa e à docência, o que talvez ajude no engajamento com atividades extra-classe cuja importância a esta altura já deve ser indiscutível. De outro lado, há que se considerar que Pelotas é uma cidade de médio porte, o que sem dúvida torna as coisas bem mais fáceis (deslocamentos, reuniões, organização dos Encontros, etc.) e talvez coloque a universidade como potencialmente mais influente na vida do aluno (menor pressão do “mercado” e menor concorrência com outros setores sociais, a exemplo da própria “indústria cultural” das grandes cidades).

Por fim, devo afastar quaisquer ingenuidades ou mecanicismos que levem a estabelecer uma relação de causa e consequência entre reformas no ensino jurídico-penal (de que considero o caso exemplar) e reformas no sistema jurídico-penal ou para além do sistema jurídico-penal. O que decerto um projeto pedagógico ousado nessa área pode fazer é produzir ou despertar fraturas e disfunções que lenta e cumulativamente vão propiciando uma abertura a novas formas de conhecer e operar o jurídico e o jurídico-penal. O depoimento abaixo, obtido junto a outro professor da Escola, dá sinais de como se dá esse processo:

O que me parece que é uma coisa relevante dentro do GITEP é a perspectiva inter e transdisciplinar. Acho que isso foi um ganho que a gente conseguiu, que ainda não é um ganho em toda a sua dimensão possível, porque é

extremamente complicado se ter um trabalho com um compartilhar de disciplinas; e acho que a gente tem avançado bastante nisso aí. Se nós ficássemos só nas expectativas disciplinares, vou pensar mais pelo lado do direito, nós estaríamos praticamente olhando o objeto, a questão do presídio como local de extensão, como local entre aspas de pesquisa, porque daí talvez pouco até se pesquisasse dentro do presídio, se ficaria muito mais na tarefa de execução penal, de alunos e professores só fazendo a parte judiciária da execução penal; que até no início do projeto isso era um pouco o que competia a cada uma das áreas. Essa perspectiva entre os docentes vem gradualmente se afirmando. Entre os alunos, isso é fracionado a partir do envolvimento de cada um. Quem ainda está envolvido só ou quase exclusivamente com a área de estágio às vezes ainda não obtém tudo o que ele poderia dessa perspectiva. Os alunos que estão envolvidos com grupo de estudos, que conseguem se aproximar ou serem incluídos nas equipes de pesquisa, estando ou não fazendo estágio ou quando vão acessar o estágio, eles já tem toda essa percepção (E13).

A relação entre a reforma do ensino e a transformação paradigmática dos conceitos e das instituições do direito, por conseguinte, deve ser reconhecida e explorada tomando-se por base esta compreensão de educação que também é dialética, na forma como Paulo Freire diz ter ouvido de Erich Fromm,

em sua casa, em Cuernavaca, olhos miúdos, azuis, brilhantes: uma prática educativa assim é uma espécie de psicanálise histórico-sócio-cultural e política (2002:106) ¹⁵⁴.

O que significará, então, formar estudantes que concebem criticamente o crime e a pena, quando os concursos para as carreiras jurídicas e judiciárias privilegiam um perfil normativista? O que significará formar estudantes pró-ativos, interessados em partilhar a administração da justiça, quando os Tribunais reduzem o direito ao processo e à sua própria burocracia? Se chegarmos a enfrentar esses debates, teremos uma boa medida de sucesso. O ensino jurídico-penal terá servido para construir as bases para um novo modelo de gestão dos conflitos sociais e para a própria resignificação da atuação profissional em Direito ¹⁵⁵. A este tema voltarei, porém, no próximo tópico, já num tom de conclusão.

¹⁵⁴ Apenas nesse sentido é que admito dizer que uma sociedade “com mais educação” é uma sociedade “melhor”: é, sem dúvida, uma sociedade que se permite dialetizar mais, procurar pelos próprios limites e pela forma de transpô-los. Evidentemente, isso não é possível em concepções autoritárias ou mercantilistas de educação, como o mesmo Paulo Freire também afirmou nesse e noutros escritos.

¹⁵⁵ Nunca é demais recordar a observação de Hulsman que, comentando a dimensão prática do abolicionismo para refutar a usual acusação de que ele constitui uma formulação idílica, disparou: “a maioria dos ‘profissionais’ trabalhando nestas organizações (polícia, tribunais, serviços legislativos) têm chances de influenciar as práticas existentes de uma forma abolicionista. Frequentemente, uma perspectiva abolicionista torna-se a única capaz de nos deixar realmente satisfeitos com o que fazemos em tais organizações. A perspectiva abolicionista é boa para a saúde” (1997:211).

4 CONCLUSÕES

Iniciei este trabalho propondo a constituição de um campo de estudos e trabalho que designei como de “Metodologia do Ensino do Direito”, na expectativa de que ele nos habilite a melhor concatenar os esforços para a renovação do saber jurídico e de suas formas de produção. Sem exaurir os contornos desse campo, que para mim não será articulado plena e precisamente senão no dia a dia das Instituições de Ensino e/ou da vida associativa dos docentes e discentes, sugeri que ele devesse tomar como geradora (no sentido que Paulo Freire conferia a esta expressão) a indagação pedagógica que formulei como: “o que significa estudar direito hoje?”.

Expliquei como essa indagação exige de nós pelo menos três atitudes: a contextualização do próprio Direito (sem a qual a pergunta perderia o sentido, porque a resposta já seria predeterminada ou pré-condicionada), o entendimento da Educação como um locus de formação de sujeitos (e não de funções) e a ruptura com o monopólio dos juristas (como categoria profissional especializada, no sentido dado por Max Weber) no conhecimento e na definição do seu objeto de estudo.

Enquanto tomei as duas últimas exigências muito mais como alertas que como impulsos à investigação, procurei me debruçar em relação à primeira para formular um conceito de Direito como prática social. Afastando-me de outras concepções que têm sido concorrentemente utilizadas para tanto, tais como a sistêmica/auto-referencial, a discursivo-procedimental e a análise econômica do Direito, optei por uma abordagem dialética que delineei com apoio em três autores principais: Roberto Lyra Filho, Boaventura de Sousa Santos e Luís Alberto Warat.

Essa abordagem dialética conduziu-me a uma decomposição do Direito em três aspectos: o seu fundamento no conflito e não na norma, o seu pluralismo (não só porque acontece em diferentes espaços, mas também porque acontece de diferentes maneiras) e a sua relação com o mundo dos afetos (porque os conflitos que acontecem nesses diferentes espaços representam mais que disputas por interesses, são disputas por projetos de vida). Eis porque denominei esse esquema de compreensão do Direito como uma “dialética social e afetiva do Direito”.

Dessa decomposição, extrai a conclusão de que “estudar Direito hoje” equivale a confrontar a crise da modernidade, as demandas por novas formas de sociabilidade/juridicidade e o embate entre diferentes projetos civilizatórios.

Com Boaventura de Sousa Santos, sustentei que a crise da modernidade não é uma crise de esgotamento do projeto moderno, mas da “gestão reconstrutiva dos seus excessos e déficits”. Em alguns casos (o pilar regulatório), a modernidade se realizou completamente e até demais. Em outros (o pilar emancipatório), ela ainda permanece como uma promessa que cada vez é mais vã.

Destaquei, ainda, que as raízes dessa crise encontram-se na confluência entre modernidade e capitalismo. À medida em que se desenvolve no tempo histórico e social, ela vai estiolando o pilar emancipatório e fortalecendo o pilar regulatório da modernidade até o limite em que o primeiro é inteiramente sobreposto pelo segundo, indicando a necessidade de transitar para um novo paradigma. Um paradigma que, à falta de melhor alternativa, o sociólogo português tem denominado de pós-moderno e/ou pós-colonial e que tem, na sua base, o aproveitamento de experiências de sociabilidade marginalizadas.

Assinalei, ademais, que esse longo processo teve no Direito (reduzido a um Direito Estatal Científico) um de seus principais componentes. Daí que, prossegui com Boaventura, nesse contexto de transição paradigmática será necessário um esforço tão grande para repensar o Direito que não se torna exagerado falar mesmo de um “des-pensá-lo”.

Como parte dos esforços desse des-pensar e com a memória dos elementos tirados de minha prévia inquirição dialética, reclamei, é preciso que forjemos um novo senso comum para os juristas, assentando-o: a) na compreensão crítica da realidade social e seus conflitos; b) na sensibilidade para perceber as formas de juridicidade reclamadas por esses conflitos; c) na criatividade para elaborar os referenciais conceituais e institucionais necessários à viabilização das referidas soluções jurídicas e d) num espírito democrático e solidário, para garantir que tais soluções contribuam para uma recomposição ecológica dos vínculos sociais, a formação de uma cidadania global e a realização dos Direitos Humanos.

Adotando esse mirante para avaliar os debates contemporâneos sobre a crise e a reforma do Ensino Jurídico, encontrei no movimento brasileiro conhecido como “O Direito Achado na Rua” uma fonte de fazeres pedagógicos atualizados.

“O Direito Achado na Rua” foi fundado na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) sob a inspiração de Roberto Lyra Filho e da Nova Escola

Jurídica Brasileira (NAIR), tendo José Geraldo de Sousa Júnior como seu coordenador e principal referência. Trabalhando com a identificação de práticas e subjetividades políticas para elaborar categorias jurídicas que correspondam a projetos de transformação social, ele se mostra consentâneo com o momento atual de crise e transição de paradigmas no Direito e seu Ensino.

Diante desse vasto mosaico de referências teóricas e empíricas, realizei um estudo mais bem delimitado na zona temática que designei por Crime e Sociedade. Analisando a ascensão e a decadência de um jeito particular de lidar com o “delito” (sua gestão por meio do crime e da pena), demonstrei como algumas questões trabalhadas na investigação mais geral (a sobreposição da emancipação social pela regulação social e a falência de uma “utopia de engenharia social pelo Direito”, construída mediante a formidável redução de todo o Direito a um Direito Estatal Científico) encontravam-se precisa e dramaticamente refletidas nesse processo, sobretudo com o seu estágio mais atual e perverso: a globalização neoliberal.

Afirmei ainda a insuficiência dos saberes (dogmáticos) consagrados ao longo desse processo para conduzir as transições que ele revela necessárias, concluindo pela necessidade de um novo modelo de reflexão e formação sobre questões jurídico-penais que venha a ampliar os cânones cognitivos dos estudantes. Dadas as questões paradigmáticas realçadas (a necessidade de migrar para um sistema jurídico complexo que, de um lado, se reconcilie com um sistema de direito mais civil ou mais administrativo e, de outro, se reconcilie com sistemas populares e/ou comunitários de justiça), pretendi que esse modelo devesse estar embasado em quatro vertentes: a conexão com saberes criminológicos contemporâneos, a conexão com saberes politológicos, o diálogo entre a teoria e a prática e o despertar da alteridade.

Num exame das condições e possibilidades para a elaboração de projetos de formação em Direito que dialogassem com essas exigências, procedi a uma pesquisa empírica que denominei como uma “Cartografia de Fronteiras”. Guiada por uma abordagem “mista” (*mixed methods approach*), essa Cartografia teve seu ponto alto num Estudo de Caso, cujo “objeto” foi a prática pedagógica do Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários (GITEP) da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Desse estudo de caso, retirei diversas categorias que nos ajudam a ampliar os limites do real e imaginar alternativas

de futuro para o *aggiornamento* dos cursos jurídicos, o que considero uma das vocações dos estudos de Metodologia do Ensino do Direito.

A pesquisa empírica encontrava-se, ademais, associada a uma pesquisa teórica, na qual estudei as Novas Diretrizes Curriculares e seu processo de elaboração. Com esse expediente, busquei deixar claro que as propostas de transformação consolidadas ao longo do texto eram factíveis dentro das orientações vigentes para o Ensino Jurídico no país. Disso fiz reforçar, também, a minha convicção acerca de pertinência de se investir energias na construção de uma Metodologia do Ensino do Direito. Para mim, ela aparece como um desdobramento e um prolongamento necessários das Novas Diretrizes e do esforço que ela nos provoca a exercitar visando à sua própria densificação.

O fato de que todas essas análises deságuam em representações prefigurativas, no entanto, parece inviabilizar (ou pelo menos desaconselhar) que sobre elas se faça uma apreciação final de caráter rigorosamente conclusivo. Por isso é que, ao invés de uma conclusão, proponho aqui desenvolver um “balanço” que permita estimar as suas contribuições, mas também visualizar as suas lacunas.

O primeiro elemento que se destaca nesse balanço refere-se às próprias condições de existência da reflexão Metodológica. Tendo sido desenvolvida nesta ocasião no âmbito de uma Dissertação de Mestrado, ela foi um caminho que procurei “hacer al andar”, como disse Antônio Machado em seus “Cantares”. Mas é para mim indubitável que os seus melhores resultados não virão de trabalhos isolados, senão que de amplos e diversificados projetos de investigação, sustentados por verdadeiras redes de pesquisadores(as). Agregando uma pluralidade de pontos de vista e experiências em relação ao “que significa estudar Direito hoje?” (ao estilo das *Collaborative Research Networks*, tão em voga nos estudos sócio-jurídicos na Europa e nos Estados Unidos), essas redes potencializarão a “remoção do solo da vinha” do Ensino Jurídico e a descoberta dos “Tesouros” que elas “escondem em seu seio”.

O segundo elemento está ligado às condições de apropriação da reflexão metodológica. Para que não se converta num lugar de mero diletantismo, a “Metodologia do Ensino do Direito” deve estabelecer conexões criativas com espaços de formação em Direito e seus sujeitos constitutivos (docentes e discentes). Por “espaços de formação em Direito” estou a me referir não apenas às Instituições de Ensino Superior (graduação e pós-graduação), mas também às Escolas vinculadas aos sistemas de Formação Continuada (as Escolas Superiores da Magistratura, do Ministério Público, da Advocacia e de outras profissões jurídicas).

Mediante atividades de “extensão” (seminários e colóquios abertos) ou “pesquisa-ação” junto a esses ambientes, os “metodólogos” podem promover alternativas pedagógicas marginais e inspirar novos e mais transgressores protagonismos.

Conclamando um debate ainda caro no Ensino Jurídico, sobre o que a literatura denomina de Planejamento Educacional, Horácio Wanderley Rodrigues considera “necessária a adoção de um modelo de projeto pedagógico que permita a necessária autonomia aos professores, mas ao mesmo tempo não a permita em excesso, possibilitando a sua parcial ou completa descaracterização” (Rodrigues, 2005:151).

Essa fala de Horácio, certamente motivada por sua experiência como consultor, tem uma indiscutível parcela de razão: seja pelo baixíssimo grau de organicidade existente das Faculdades de Direito, seja pela cultura “hierárquica e inquisitorial” das Instituições de Ensino no Brasil que falava Kant de Lima, o mais comum é que cada professor tenha o seu próprio projeto, sobre o qual tem nenhuma ou pouca disposição em transigir.

Todavia, penso que a solução para esse problema raramente estará na imposição de um planejamento, senão que na tomada de consciência pelos atores do processo educativo acerca da necessidade de pactuar os termos do próprio aprendizado¹⁵⁶. Nesse sentido, a “Metodologia do Ensino do Direito” pode se constituir num insumo para a experimentação pedagógica e para a atualização da agenda de grupos e instituições segundo uma perspectiva democrática e participativa, uma perspectiva que na Educação de Jovens e Adultos já foi qualificada como “socializada e ascendente”¹⁵⁷.

O terceiro e último elemento, enfim, está ligado aos limites da reflexão metodológica. Não será de se estranhar se a “Metodologia do Ensino do Direito” vier a se desenvolver “setorialmente”, recortando crises e reformas do Ensino do Direito, como eu próprio fiz aqui.

¹⁵⁶ O próprio estudo de caso, a propósito, fez aparecer esta possibilidade nas categorias que estabeleci como “novas institucionalidades universitárias” e “tornar-se acadêmico”. Lembre-se, nesse sentido, do depoimento de professores e alunos explicando como os programas de ensino e os procedimentos da pesquisa são inteiramente discutidos e negociados no Grupo.

¹⁵⁷ Cf. Ciseski *et. alli.*, para quem o planejamento é socializado “quando a tomada de decisões não está limitada aos especialistas, ou seja, quando todos os envolvidos no processo educativo, direta ou indiretamente, podem contribuir ativa e efetivamente em todas as etapas desse processo”; e é ascendente quando feito “coletivamente e sem hierarquias burocráticas”. Para esses autores, “as práticas mais democráticas do planejamento têm nos mostrado que não é suficiente socializar. É preciso que a socialização se dê de baixo para cima, num movimento dialético-interativo e comunicativo, desde o momento em que a atividade de planejar é decidida e iniciada. Por isso chamamos esse planejamento de ascendente, pois enfatiza a necessária e progressiva consolidação das decisões de cada um dos níveis envolvidos no processo de planejamento” (1999).

Diante desses riscos inerentes à aventura metodológica, o recorte por temas parece ser uma boa medida para evitar confinamentos disciplinares. No meu caso, pensar em termos de “Crime e Sociedade” permitiu examinar tanto questões de Direito Material, quanto questões de Direito Processual, além de outros saberes que a dogmática tem tratado como “auxiliares”, a começar pela própria Criminologia.

Mas a questão é saber até que ponto uma Metodologia do Ensino Jurídico que funcione por recortes efetivamente contribuirá para a transformação global no modelo de formação dos bacharéis ou, pelo contrário, acomodará segmentações existentes entre espíritos dispostos e espíritos não dispostos à mudança (até porque não vai faltar quem diga que diante de alguns temas é possível inovar, mas de outros não). Ao lado da reflexão metodológica (ou até por meio dela), portanto, é preciso criar uma estratégia para interpelar o Curso de Direito de um modo mais abrangente. Como resultado do balanço desta dissertação (e quiçá como motivador para estudos futuros), penso que essa estratégia pode passar por encravar o Ensino dos Direitos Humanos nas Escolas de Direito como um *guiding principle* ou, para me manter fiel à tradição pedagógica que vem sustentando este trabalho, um “tema gerador”.

É evidente que não falo do Ensino dos Direitos Humanos como um Ensino de “Direito Positivo dos Direitos Humanos” ou dos “Sistemas Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos”, variações sobre como a cultura jurídica positivista tem tentado deglutir um problema bem mais amplo colocado, sobretudo, pela ação protagônica dos movimentos sociais após o advento da Nova República. Falo dos Direitos Humanos como o estudo das lutas paradigmáticas e sub-paradigmáticas que atravessam o nosso tempo e espaço; o estudo do confronto entre as várias “maneiras humanas” de satisfação das necessidades e as relações locais e globais de poder e opressão que continuamente tentam nos impor uma “maneira desumana” de fazê-lo, tal como certa vez definiu o saudoso Alessandro Baratta, com amparo em Marx e Galtung (1993:47)¹⁵⁸.

É certo que isso significaria introduzir nas Faculdades um núcleo produtor de incertezas e mal-estar que, seguramente, desagradaria a muitos daqueles que se encontram confortavelmente instalados junto aos seus repositórios de doutrina e jurisprudência. Mas assim como Warat, acredito que a mudança no panorama do ensino jurídico passa também por choques como esse, que levem à “aceitação das diferenças, à recepção do novo e à produção

¹⁵⁸ Nesse sentido, vale até discutir quem seria o principal responsável pelo Curso, se um Professor de Direito, ativistas de Direitos Humanos ou até mesmo vítimas.

criativa do mundo”. Porque, assim como esse formidável pensador argentino, penso também que “isto é aprender Direito: ser criativo, aberto ao novo e predisposto à solidariedade. O resto é a crise” (2002:221).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABEDi. Associação Brasileira de Ensino do Direito. Concentra notícias, publicações e informações institucionais da entidade, além de Fórum destinado à discussão de vários temas referente ao ensino do Direito. Disponível em <www.abedi.org>, acesso em 15 Jan 2007.
- ___ Anuário ABEDi – ano 1. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2003.
- ___ Anuário ABEDi – ano 2. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.
- ___ Anuário ABEDi – ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- ___ Ensinar Direito. Boletim Informativo. 12 v., jan. a abr. de 2006.
- ADORNO, Sérgio. Os aprendizes do poder. O bacharelismo liberal na política brasileira. São Paulo: Paz e Terra, 1988.
- AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. A crise da advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas. São Paulo: Alfa-Omega, 1991.
- ___ O imaginário dos juristas. In Revista de Direito Alternativo, v. 2, Ed. Acadêmica, São Paulo, 1993.
- ___ Direito, Poder e Opressão. São Paulo: Alfa-Ômega, 1999.
- ___ Habilidades: Ensino Jurídico e Contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- AGUILLAR, Fernando Herren. Metodologia da Ciência do Direito. São Paulo: Max Limonad, 1996.
- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Verso e reverso do controle penal: (des)aprisionando a sociedade da cultura punitiva. In Fragmentos de uma grandiosa narrativa: homenagem ao anfitrião do Humanismo (Alessandro Baratta). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002, p. 197-216.
- ___ A ilusão de segurança jurídica: do controle da violência à violência do controle penal. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003a.
- ___ Sistema Penal Máximo vs. Cidadania Mínima. Códigos de Violência na Era da Globalização. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003b.
- ___ Dogmática Jurídica: esboço de sua configuração e identidade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003c.

- ___ Minimalismos e Abolicionismos: a crise do sistema penal entre a deslegitimação e a expansão. Palestra proferida no painel “Crime Castigo e Direito”, na XIX Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil. Florianópolis: Mimeo, 28 Set 2005.
- ANIYAR DE CASTRO, Lola. *Criminologia da Libertação*. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. Perfil e Habilidades do Jurista: razão e sensibilidade. In *Notícia do Direito Brasileiro*. Brasília: UnB, 1999.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Fratura Brasileira do mundo. In FIORI, José Luís; MEDEIROS, Carlos (orgs.). *Polarização mundial e crescimento*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 291-434.
- ARNAUD, André-Jean e FARIÑAS-DULCE, Maria José. *Introdução à análise sociológica dos sistemas jurídicos*. São Paulo: Renovar, 2000.
- ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*. São Paulo: Acadêmica, 1989.
- AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de. *As reformas penais no Brasil e na Argentina nos anos 90 - Uma abordagem sócio-jurídica*. Oficina do CES n. 196. Coimbra, Outubro de 2003.
- ___ O paradigma emergente e seu labirinto. Notas para o aperfeiçoamento dos Juizados Especiais Criminais. In WUNDERLICH, Alexandre; CARVALHO, Salo (orgs.). *Novos diálogos sobre os juizados especiais criminais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005: 109-39.
- BACHELARD, Gaston. *A epistemologia*. Lisboa: Edições 70, 1971
- BARATTA, Alessandro. *Criminologia Crítica e crítica do Direito Penal: introdução à sociologia do Direito Penal*. Rio de Janeiro: Revan / Instituto Carioca de Criminologia, 1999.
- BASTOS, Aurélio Wander. *O Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BATISTA, Nilo. *Mídia e Sistema Penal no Capitalismo Tardio*. Mimeo, s.d.
- ___ *Novas Tendências do Direito Penal*. Palestra proferida no Centro de Estudos Judiciários. Brasília: STJ, 08 Mai 2003.
- BERCOVICI, Gilberto. *Constituição e Estado de Exceção Permanente: Atualidade de Weimar*. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004a.
- ___ *Constituição e política: uma relação difícil*. In *Lua Nova*, n. 61, São Paulo: 2004b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 1.886 de 30 de dezembro de 1994. Publicada no DOU de 4 de janeiro de 1995.

- ___ Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais. Apelação Criminal n.º 364.972-1 (Comarca de Manga). Apelante: Ministério Público do Estado de Minas Gerais. Apelado: Ronderson Alves Xavier. Número do processo: 2.0000.00.364972-1/000. Relator: Antônio Armando dos Reis. Data do Acórdão: 06/08/2002. Data da publicação: 17/08/2002.
- ___ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior. Resolução n.º 9, de 29 de setembro de 2004. Publicada no DOU de 1 de Outubro de 2004.
- ___ Ministério da Educação. Portaria n.º 147, de 2 de fevereiro de 2007. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006.
- ___ Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP. Portaria n.º 125 de 28 de julho de 2006. Publicada no DOU de 2 de agosto de 2006, Seção 1, pág. 26
- BUENO, Tatiana Margareth. Projeto UnB/Tribuna do Brasil-Coluna do Direito Achado na Rua: Ensino, pesquisa e extensão pela hegemonia da Universidade. Monografia de final de curso apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros. Crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: Editora 34 e EDUSP, 2000.
- CAMARGO, Antonio Luís Chaves. Bases do Direito Penal no Estado Democrático de Direito. Impulso. Revista da UNIMEP, s.d., p. 81-94.
- ___ Imputação objetiva e direito penal brasileiro. São Paulo: Cultural Paulista, 2002.
- CAMPILONGO, Celso Fernandes. Assistência jurídica e advocacia popular. Serviços Legais em São Bernardo do Campo. In Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. São Paulo, jun. 1994, pp. 72-106.
- ___ Direito e Democracia. Editora Max Limonad, 2ª edição, 2000.
- CÂNDIDO, Antonio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CANOTILHO, Joaquim José Gomes. Direito Constitucional e Teoria da Constituição. Coimbra: Almedina, 1998.
- CARANDIRU. Filme dirigido por Hector Babenco, Brasil, 2003.
- CARNELUTTI, Francesco. As misérias do processo penal. Campinas: Conan, 1995.

- CARVALHO NETTO, Menelick de. A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito. In *Notícia do direito brasileiro*, nº 6. Brasília: UnB, 1998.
- ___ A contribuição do Direito Administrativo enfocada da ótica do administrado para uma reflexão acerca dos fundamentos do controle de constitucionalidade das leis no Brasil: um pequeno exercício de Teoria da Constituição. In: *Fórum administrativo*, n. 16. Belo Horizonte: Forum, março de 2001.
- CARVALHO, Salo. Manifesto garantista. In *Informativo do Instituto Transdisciplinar de Estudos Criminais*, nº 2. Porto Alegre: ITEC, jul/ago/set, 1999, pp. 04-05.
- ___ Garantismo e Direito de Punir: teoria agnóstica da pena In: *Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS*. São Leopoldo: EdUNISINOS, 2000. p. 154 - 171.
- CEJ-OAB (Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil). *Uma Cartografia dos Problemas*. In *OAB Ensino Jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. Brasília: OAB, 2002.
- CERVINI, Raul. Direitos Humanos e Direito Penal. Alcance e sentido dos processos de desinstitucionalização. In *Fascículos de ciências penais*, v. 6, n.2. Porto Alegre: SAFE, abr/mai/jun, 1993, p.91-117.
- CHAUÍ, Marilena. Roberto Lyra Filho ou da Dignidade da Política do Direito. In: LYRA, Doreodó Araújo (org.) *Desordem e Processo*. Porto Alegre: SAFE, 1986.
- ___ *Ventos do Progresso: a Universidade Administrada*. In: *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Ed.UNESP, 2001, p.43-72.
- CHIES, Luiz Antonio Bogo. Em busca do conflito perdido... Abordagem sociológica do Sistema de Justiça Criminal e possibilidades de estratégias recriadoras nos Juizados Especiais Criminais. In CHIES, Luiz Antonio Bogo e MOURA, Marcelo Oliveira de. *Introdução ao daltonismo jurídico. Por uma episteme de contra-mitologia*. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2003, pp. 51-109.
- ___ Por uma utopia do possível! (pretensas contribuições a um projeto de reforma dos juizados especiais criminais). In WUNDERLICH, Alexandre; CARVALHO, Salo (orgs.). *Novos diálogos sobre os juizados especiais criminais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005a, pp. 185-213.
- ___ GAEP (Grupo Acadêmico de Estudos Penitenciários): *Relatando e avaliando uma experiência*. Pelotas, 2005b: UCPel.

- CHIES, Luiz Antônio Bogo; BARROS, Ana Luisa Xavier ; LOPES, Carmem Lúcia Alves da Silva ; OLIVEIRA, Sinara Franke de. A prisionalização do agente penitenciário: um estudo sobre encarcerados sem pena. Pelotas: EDUCAT, 2001.
- ___ Prisionalização e Sofrimento dos Agentes Penitenciários: fragmentos de uma pesquisa. Revista Brasileira de Ciências Criminais, São Paulo, v. 13, n. 52, 2005a, pp. 309-335.
- CHIES, Luiz Antônio Bogo; BARROS, Ana Luisa Xavier; LOPES, Carmen Lúcia Alves da Silva; OLIVEIRA, Sinara Franke de; CORREA, Alexandro Melo; CZERWINSKI, Evelin da Silva; RODRIGUES, Flávia Lucimeri; PAZ, Sabrina Rosa. As Saídas Temporárias na Execução Penal: Ambigüidades e Possibilidades. Relatório de Pesquisa. Pelotas: UCPel, 2005b.
- CHIES, Luiz Antônio Bogo; BARROS, Ana Luisa Xavier; LOPES, Carmen Lúcia Alves da Silva; OLIVEIRA, Sinara Franke; MOURA, Marcelo de Oliveira. Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários: Relato de uma experiência e de uma caminhada. Pelotas: UCPel, s.d.
- CHIRSTIE, Nils. A indústria do controle do crime. Rio de Janeiro: Forense, 1998.
- ___ Limits to pain. Versão eletrônica disponível em <www.prisonpolicy.org/scans/limits_to_pain>, acesso em 20 Dez 2006.
- CIRINO DOS SANTOS, Juarez. A Criminologia Radical. Curitiba: ICPC / Lumen Júris, 1999.
- ___ A moderna teoria do fato punível. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2002.
- CISESKI, Ângela Antunes; GADOTTI, Moacir; PADILHA, Paulo Roberto; e NASCIMENTO, Luiz Marine José do. EJA: planejamento e avaliação. São Paulo: IPF, 1999.
- CORZO, Francisco Contreras; MORENO, Ciriaco Izquierdo. Estudio sobre la formacion criminologica de los funcionarios de la administracion de justicia. In Cuadernos de política criminal. Madri: Edersa, 1991, pp. 493-504.
- CRESWELL, John W. Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches. Second Edition. London: SAGE, 2003.
- DANTAS, F.C. San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In Encontros da UnB: ensino jurídico. Brasília: UnB, 1979.
- De GIORGI, Alessandro. A miséria governada através do sistema penal. Rio de Janeiro: Revan, 2006.
- De GIORGI, Rafaelle. Direito, democracia e risco: vínculos com o futuro. Porto Alegre: SAFE, 1998.

- De Troy, C. et alli. Débat: Formation criminologique et système de justice. In *Deviance et Societé*, vol. IV, n. 1, Tri./Mars, 1980, pp. 43-68.
- DEL OLMO, Rosa. *A América Latina e sua Criminologia*. Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- DELAMARE, Noel. *Da Cama ao Comício, Poemas Bissexto*s. Brasília: Edições Nair, 1984.
- DEMO, Pedro. *Vícios Metodológicos*. Brasília: Mimeo, 2003.
- DIREITO à Memória e à Moradia. Realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasil. Faculdade de Direito da UnB/Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania, Brasília, 1988.
- DOMINGUES, Ivan; OLIVEIRA, Alfredo Gontijo; PAULA E SILVA, Evandro Mirra; CAPUZZO FILHO, Heitor; BEIRÃO, Paulo Sérgio Lacerda. Um novo olhar sobre o conhecimento. A criação do instituto de estudos avançados da UFMG, as pesquisas transdisciplinares e os novos paradigmas. In DOMINGUES, Ivan (Org.). *Conhecimento e transdisciplinaridade*. Belo Horizonte: IEAT / Editora da UFMG, 2004.
- DOWNS, Anthony. *Uma teoria econômica da democracia*. São Paulo: Edusp, 1999.
- FALCÃO, Joaquim de Arruda (org.). *Conflitos de Direito de Propriedade: invasões urbanas*. Rio de Janeiro, Forense, 1984.
- ___ *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife; Fund. J. Nabuco, Massangana; 1984b.
- FALSARELLI-FOLEY, Gláucia. *Justiça Comunitária. Uma justiça para a emancipação*. In SLAKMON, Catherine; BOTTINI, Pierpaolo; MACHADO, Maíra Rocha (orgs.). *Novas Direções da Governança da Justiça e da Segurança*. Brasília: PNUD e Ministério da Justiça, 2006, pp. 95-112.
- FARIA, José Eduardo. *Eficácia jurídica e violência simbólica: o direito como instrumento de transformação social. Tese de Titularidade na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo*, 1984.
- ___ *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: SAFE, 1987.
- ___ *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988.
- ___ (Org.) . *Direito e justiça : a função social do judiciário*. São Paulo: Ática, 1989a.
- ___ *O Brasil pós-constituente*. Rio de Janeiro: Graal, 1989b.
- ___ *Justiça e Conflito: Os Juizes Em Face dos Novos Movimentos Sociais*. São Paulo: RT, 1991a.

- ___ CAMPILONGO, Celso Fernandes. A Sociologia jurídica no Brasil. Porto Alegre: SAFE, 1991b.
- ___ Democracia y gobernabilidad : los derechos humanos a luz de la globalizacion economica. Anales de la Catedra Francisco Suarez, Granada, p. 73-100, 1995.
- ___ A Sociologia Jurídica na Berlinda. In: Eliane Botelho Junqueira; Luciano Oliveira. (Org.). Ou Isto ou Aquilo A Sociologia Jurídica nas Faculdades de Direito. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2002.
- ___ Direito e Justiça no Século XXI: a crise da justiça no Brasil. Texto preparado para o seminário “Direito e Justiça no Século XXI”. Coimbra, Centro de Estudos Sociais, de 29 Mai a 1 Jun 2003. Disponível em <http://opj.ces.uc.pt/portugues/novidds/coloqleijus.html>, acesso em 30 mar 2005.
- FÉLIX, Loussia P. Musse. A Avaliação dos Cursos Jurídicos como Instrumento de Consolidação da Portaria 1886 de 30 de dezembro de 1994. In OAB, Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares, Brasília, DF: Conselho Federal da OAB, 1996, pp. 101-114.
- ___ Apontamentos sobre a Iniciação Científica em Direito: A Formação de Habilidades para Pós-Graduação e Carreiras Jurídicas. In MACHADO, Glorini Aparecida. Iniciação Científica em Direito: A Experiência da Faculdade de Direito da UnB. Brasília: Editora UnB, 2000.
- ___ Da Reinvenção do Ensino Jurídico - Considerações sobre a Primeira Década. in Comissão de Ensino Jurídico: OAB Recomenda - Um Retrato dos Cursos Jurídico. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2001.
- FERRAJOLI, Luigi. Direito e razão: Teoria do Garantismo Penal. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.
- FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. Introdução ao Estudo do Direito: técnica, decisão, dominação. São Paulo, ed. Atlas, 1998.
- FOUCAULT, Michel. Genealogia e Poder: curso do College de France, 07 de Janeiro de 1976. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.
- ___ Soberania e Disciplina: curso do College de France, 14 de Janeiro de 1976. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.
- ___ Vigiar e Punir: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2006c.
- ___ Sobre a Prisão. In Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2006d.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 19ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- ___ Pedagogia do oprimido. 23^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- ___ Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez : Instituto Paulo Freire, 2001.
- ___ Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. 9^a. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREUND, Julien. A sociologia jurídica in Sociologia de Max Weber, 5^a Edição, São Paulo: Forense Universitária, 2003.
- FUKUYAMA, Francis. O fim da historia e o último homem. Rio de Janeiro : Rocco, 1992.
- GADOTTI, Moacir. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1996.
- ___ Estado e Educação Popular: políticas de educação de jovens e adultos. In SILVA, Luis H. *et alli*. (org.). Paixão de aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. Volume II.
- GENRO, Tarso. O centenário de Marx. Lutar por uma nova filosofia do direito in Direito e Aveso. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira. Publicação semestral de Edições NAIR Ltda., ano II, n. 03, 1983, p. 187-94.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. O que é Pedagogia. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 5^a. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- GOMES, Luiz Flávio e BIANCHINI, Alice. O direito penal na era da globalização. São Paulo: RT, 2002.
- Grupo de Pesquisa Direito e Sociedade (Plataforma Lattes). Resposta a questionário. Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, 2006.
- Grupo de Pesquisa Sociedade, Controle Penal e Sistema de Justiça (Plataforma Lattes). Resposta a questionário. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- Grupo Interdisciplinar de Trabalho e Estudos Criminais-Penitenciários (Plataforma Lattes). Resposta a questionário. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2006.
- ___ Projeto Interdisciplinar de Assistência Jurídica e Psicossocial Penitenciária. Pelotas: UCPel, 2000a.
- ___ Projeto de Interdisciplinar de Grupo Acadêmico de Estudos Penitenciários. Pelotas: UCPel, 2000b.
- GUALCO, Barbara. Il contributo del criminologo alla formazione di operatori in campo socio-educativo-giuridico. In Rassegna Italiana di Criminologia. Milano: Giuffrè Editore, 2002, pp.77-91.

- GUSTIN, Miracy e DIAS, Maria Tereza Fonseca. (Re)pensando a pesquisa jurídica. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.
- HABERMAS, Jürgen. Direito e Democracia: entre faticidade e validade (2 vols.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.
- ___ A inclusão do outro: estudos de teoria política. São Paulo: Loyola, 2004b.
- HADDAD, Fernando. Em defesa do socialismo: por ocasião dos 150 anos do Manifesto. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ___ Dialética Positiva: De Mead e Habermas. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 1, n. 59, pp. 95-114, 2003.
- ___ Dialética da comunicação imperfeita in Trabalho e Linguagem: para a renovação do socialismo. São Paulo: Azougue, 2004, p. 17-60.
- HARRINGTON, Christine; CAIN, Maureen. Lawyers in a Postmodern World: Translation and Transgression: Translation and Transgression. Buckingham: Open University Press, 1994.
- HENIG, Jeffrey R. The Call for Choice and Radical Reform. In Rethinking School Choice. Limits of the Market Metaphor. New York: Princeton University Press, 1995.
- HIRSCHMAN, Albert. A moral secreta do economista; tradução de Carlo Alberto Fernando Nicola Dastoli. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. Para sistematizar experiências. Brasília: MMA, 2006.
- HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.
- HUCULAK, Bria. From the power to punish to the power to heal. In Healing: a newsletter on Aboriginal concepts of Justice. Native Law Centre of Canada, Fall 1995.
- HULSMAN, Louk. Temas e conceitos numa abordagem abolicionista da justiça criminal in PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto Baptista Dias (orgs.). Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal. São Paulo: IBCCrim, 1997, pp. 189-217.
- JAKOBS, Günter e MELIÁ, Manuel Cancio. Direito Penal do Inimigo: noções e críticas. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Faculdades de direito ou fábricas de ilusões? Rio de Janeiro: IDES: Letra Capital, 1999.
- JUSTIÇA. Filme dirigido por Maria Augusta Ramos, Brasil, 2004.

- KANT DE LIMA, Roberto in OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 2002.
- KARAM, Maria Lúcia. Pelo rompimento com as fantasias em torno de delitos e de penas. Revista Brasileira de Ciências Criminais, nº 29. São Paulo: RT, 2000, pp. 331-350.
- KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. 7ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- LAPLATINE, François; TRINDADE, Liana. O que é imaginário? Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- LIMA LOPES, José Reinaldo de. O Direito na história: lições introdutórias. São Paulo: Max Limonad, 2000.
- LUHMAN, Niklas. Sociologia do Direito I. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983a.
- ___ Sociologia do Direito II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983b.
- LYRA FILHO, Roberto. Criminologia Dialética. Rio de Janeiro: Borsoi, 1972.
- ___ Carta Aberta a um Jovem Criminólogo. In Revista de Direito Penal, n.º 28. Rio de Janeiro, 1979.
- ___ Para um Direito sem Dogmas. Porto Alegre: SAFE, 1980a.
- ___ O Direito que se Ensina Errado. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980b.
- ___ Razões de Defesa do Direito. Brasília: Obreira, 1981a.
- ___ Problemas Atuais do Ensino Jurídico. Brasília: Obreira, 1981b.
- ___ Direito e Averso. Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, n. 1. Brasília: Nair, 1982.
- ___ Humanismo Dialético (I). In Boletim da Nova Escola Jurídica Brasileira, n.2. Brasília: Nair, 1983.
- ___ O que é direito. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- ___ A Constituinte e a Reforma Universitária, Brasília: Edições Nair, 1985b.
- MACHADO, Maíra Rocha. Internacionalização do Direito Penal. A gestão de problemas internacionais por meio do crime e da pena. São Paulo: FGV / Editora 34, 2004.
- MAGALHÃES, António. A síndrome de Cassandra: reflexividade, a construção de identidades pessoais e a escola. In STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza; e CORREIA,

- José Alberto. *Transnacionalização da Educação: da crise da educação à “Educação” em crise*. Porto: Afrontamento, 2001.
- MAGALHÃES, Justino. O imaginário como origem e meta histórico-pedagógica. In ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. *Variações sobre o imaginário: domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.
- MATHIENSEN, Thomas. A caminho do século XXI – Abolição de um sonho impossível? in PASSETTI, Edson; SILVA, Roberto Baptista Dias (orgs). *Conversações abolicionistas: uma crítica do sistema penal*. São paulo: IBCCrim, 1997, pp. 189-217.
- MELOSSI, Dario; PAVARINI, Massimo. *Cárcere e Fábrica: as origens do sistema penitenciário (séculos XVI-XIX)*. Rio de Janeiro: Revan / ICC, 2006.
- MIALLE, Michel. *Introdução Crítica ao Direito*. Lisboa: Editorial Estampa, 1980.
- MONTRAVETA, Sergi Cardenal. *El tipo penal en Beling y los neokantianos*. Barcelona: PPU, 2002.
- MORAIS, Michelle. *South-South Cooperation, Policy Transfer And Best-Practice Reasoning: The Transfer Of The Solidarity In Literacy Program From Brazil To Mozambique*. The Hague: ISS Working Papers n. 406, February 2005.
- MUÑOZ-CONDE, Francisco. *Edmund Mezger e o Direito Penal de seu tempo. Estudos Sobre o Direito Penal no Nacional-Socialismo*. Rio de Janeiro: Luhmen Júris, 2005.
- NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*. Porto Alegre: SAFE, 1995.
- NOLETO, Mauro Almeida. *Subjetividade Jurídica. A Titularidade de Direitos em Perspectiva Emancipatória*. Porto Alegre: SAFE, 1998.
- O ENSINO jurídico no Brasil. In *Revista da OAB*, v. XIV, n. 29, set./dez. Brasília: OAB, 1981.
- O PRISIONEIRO da Grade de Ferro. Filme dirigido por Paulo Sacramento, Brasil, 2003.
- OAB Ensino jurídico: *Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação*. Brasília: OAB, 1993.
- ___ *Novas Diretrizes Curriculares*. Brasília: OAB, 1996.
- ___ *170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, 1997.
- ___ *Balanço de uma Experiência*. Brasília: OAB, 2000.

- ___ Diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 2002.
- ___ Formação Jurídica e Inserção Profissional. Brasília: OAB: 2003a.
- OAB Recomenda: um retrato dos cursos jurídicos. Brasília: OAB: 2001.
- OAB Recomenda 2003: em defesa do ensino jurídico. Brasília: OAB: 2003b.
- OAB Recomenda 2007: por um ensino de qualidade. Brasília: OAB: 2007.
- OLIVEIRA, André Macedo. Ensino Jurídico – Diálogo entre Teoria e Prática. Porto Alegre: SAFE, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. Alternativas emancipatórias em currículo. São Paulo: Cortez, 2004.
- OLSON, Mancur. A lógica da ação coletiva. São Paulo: Edusp, 1999.
- ÔNIBUS 174. Filme dirigido por José Padilha, Brasil, 2002.
- PAIXÃO, Cristiano. A reação norte-americana aos atentados de 11 de setembro de 2001 e seu impacto no constitucionalismo contemporâneo: um estudo a partir da teoria da diferenciação do direito. Tese de Doutorado na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2004.
- PALMA, Maria Fernanda. Do sentido histórico do ensino do Direito Penal na Universidade Portuguesa à actual questão metodológica. In Revista Portuguesa de Ciência Criminal, ano 9, fasc. 3.º, jul-set, 1999a.
- ___ A teoria do crime como teoria da decisão penal (Reflexão sobre o método e o ensino do Direito Penal). In Revista Portuguesa de Ciência Criminal, ano 9, fasc. 4.º, out-dez, 1999b.
- PASSETTI, Edson. A atualidade do abolicionismo penal in PASSETTI, Edson (org). Curso livre de abolicionismo penal. Rio de Janeiro: Revan, 2004a.
- ___ A invenção do crime a abolição da punição. Revista Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias, v. 3, n. 1. Pelotas: UCPel, 2004b, p. 13-20.
- ___ Abolicionismo penal: uma nova perspectiva para advogados, juízes e promotores. In Revista Revista Libertárias. São Paulo, s.d., p. 65-6.
- ___ Sociedade de controle e abolição da punição. In Revista São Paulo em Perspectiva, v. 8. São Paulo: SEADE, 1999, p. 35-46.
- PASSOS, Luisa Marillac Xavier dos. Espelho, espelho meu. Entre togas, capas e anéis. Dissertação de Mestrado na Faculdade de Direito Universidade de Brasília. Brasília, 2005.

- PEDROSO, João; TRINCÃO, Catarina; DIAS, João Paulo. A reforma da justiça penal: à procura de novo(s) paradigma(s). In PEDROSO, João; TRINCÃO, Catarina; DIAS, João Paulo. Por caminhos da(s) reforma(s) da Justiça. Coimbra: Ministério da Justiça, Gabinete de Política Legislativa e Planeamento / Observatório Permanente da Justiça Portuguesa / Coimbra Editora, 2003, pp. 133-209.
- PIRES, Álvaro. Comunicação apresentada na Conferência “Novas Direções da Governança da Justiça e da Segurança”. Brasília: PNUD e Ministério da Justiça, 2006.
- ___ Consideraciones preliminares para una teoría del crimen como objeto paradójal. Mimeo: s.d.
- ___ Entrevista ao Centro de Difusão de Vitimologia. Disponível em <www.fmuraro.tripod.com/pires.htm>, acesso em 08 Ago 2004.
- PLATAFORMA Lattes do Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento do Ministério da Ciência e Tecnologia. Disponível em <www.cnpq.br/lattes>, acesso em 15 Jan 2007.
- PÔRTO, Inês da Fonseca. Ensino Jurídico, Diálogos da Imaginação. Porto Alegre: SAFE, 1999.
- POSNER, Richard. Economic Analysis of Law. New York: Aspen, 2003.
- RANCIÈRE, Jacques. O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- RAUTER, Cristina. Criminologia e Subjetividade no Brasil. Rio de Janeiro: Revan, 2003.
- REALE JÚNIOR, Miguel. Teoria do Delito. São Paulo: RT, 1998.
- RECONHECER/SeSu/MEC. Apresenta conceitos, objetivos, regulamentos e informações sobre o programa. Disponível em <www.mec.gov.br/reconhecer>, acesso em 20 Set 2006.
- REFORMA da Educação Superior/MEC. Apresenta documentos, notícias e fóruns de discussão sobre o Projeto de Reforma Universitária do Ministério da Educação. Disponível em <www.mec.gov.br/reforma>, acesso em 16 Nov 2006.
- REFORMA do Judiciário. Sítio institucional da Secretaria de Reforma e Modernização do Judiciário do Ministério da Justiça, com informações sobre projetos e iniciativas articuladas pelo Executivo Federal. Disponível em <www.mj.gov.br/reforma>, acesso em 30 Jan 2006.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Ensino jurídico: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

- ___ Pensando o Ensino do Direito no Século XXI. Diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.
- ROLIM, Marcos. Justiça Restaurativa: para além da punição. In Justiça Restaurativa: um caminho para os Direitos Humanos? Textos para debates. Porto Alegre: IAJ, 2004.
- RUSCHE, Georg; KIRCHHEIMER, Otto. Punição e Estrutura Social. Rio de Janeiro: Revan / ICC, 2004.
- SÁ E SILVA, Fábio Costa. Extensão Universitária nos Cursos Jurídicos: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas. Monografia de final de curso apresentada à Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002a.
- ___ O Ensino Jurídico Brasileiro pede socorro: o Parecer CNE 146/02. Carta Brasileira, São Paulo, v. 2, p. 5, 2002b.
- ___ Brasileiro(a), Solteiro(a), Franciscano(a), Estagiário(a). Carta Brasileira, São Paulo, v. 2, p. 12 - 19, 2002c.
- ___ Da Faculdade que temos à Faculdade que Queremos. Publicação do Grupo de Trabalho pela Universidade. São Paulo: Centro Acadêmico XI de Agosto, 2002d, p. 04.
- ___ A Extensão Universitária nos Cursos Jurídicos e as Possíveis Significações da Experiência até agora acumulada pelo SAJU/SP. In Revista do Saju, São Paulo/SP, v. 1, 2006a.
- ___ Das Reformas Penais à Reforma do Ensino Jurídico: em busca de práticas pedagógicas capazes de sustentar opções políticas. In SLAKMON, Catherine et al. (orgs.). Novas Direções da Governança da Justiça e da Segurança. Brasília: PNUD e Ministério da Justiça, 2006b.
- ___ Arte, Educação e Direitos Humanos nas Prisões: considerações sobre uma possível e produtiva interlocução, a partir da experiência brasileira de “Teatro do Oprimido nas Prisões”. In Educar o Outro: as questões de gênero, dos direitos humanos e da educação nas prisões portuguesas. Coimbra, no prelo.
- ___ Das reformas penais às reformas do ensino jurídico: em busca de práticas pedagógicas capazes de sustentar opções políticas. In SLAKMON, Catherine; BOTTINI, Pierpaolo; MACHADO, Maíra Rocha (orgs.). Brasília: PNUD e Ministério da Justiça, 2006a.
- SÁ E SILVA, Fabio Costa Moraes; PIRES, Álvaro; SADEK, Maria Tereza; MACHADO, Maíra Rocha; DeVITTO, Renato Campos Pinto. Debates na Conferência “Novas Tendências da Governança da Justiça e da Segurança”. Brasília: PNUD e Ministério da Justiça, 2006b.

- SÁ E SILVA, Fabio Costa Moraes; BOAL, Augusto; MINEIRINHO; DELGADO, Pedro Gabriel. O teatro como política pública. Debate no IV Festival de Teatro Legislativo. Rio de Janeiro: Centro de Teatro do Oprimido, 2006c.
- SÁ E SILVA, Fabio Costa Moraes; SANTOS, Bárbara . A experiência do Teatro do Oprimido (Brasil). Debate no Seminário Educar o Outro: as questões de gênero, dos direitos humanos e da educação nas prisões portuguesas. Coimbra, 08 e 09 de março, 2006d.
- SÁ E SILVA, Fabio Costa Moraes (org.). Educando para a Liberdade. Trajetória, Debates e Proposições de um Projeto para a Educação nas Prisões Brasileiras. Edição trilingüe (Português, Espanhol e Inglês). Brasília: Unesco, 2007.
- SÁ, Alvin August de. Prefácio. In SHECAIRA, Sérgio Salomão. Criminologia. São Paulo: RT, 2004.
- ___ Sugestão de um esboço de bases conceituais para um sistema penitenciário. In SÁ, Alvin August de. (org.). Manual de projetos de reintegração social. São Paulo: Secretaria de Administração Penitenciária do Estado de São Paulo, 2005, p. 13-21.
- ___ Transdisciplinaridade e responsabilidade da Academia na questão penitenciária. Revista Transdisciplinar de Ciências Penitenciárias, v. 2, n. 1. Pelotas: UCPel, 2003, p. 15-32.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Sociologia na primeira pessoa: Fazendo pesquisa nas favelas do Rio da Janeiro. In Revista da Ordem dos Advogados do Brasil, n. 49. Brasília: Brasiliense, 1980, pp. 39-79.
- ___ Notas sobre a história jurídico-social de Pasárgada. In: SOUTO, Cláudio Souto; FALCÃO, Joaquim (orgs.). Sociologia e Direito. São Paulo: Pioneira, 1980b.
- ___ Justiça popular, dualidade de poderes e estratégia socialista in FARIA, José Eduardo (org.). Direito e Justiça: a função social do Judiciário. São Paulo: Ática, 1988, pp. 185-205.
- ___ Introdução à Ciência Pós-Moderna. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- ___ Cidadania, Subjetividade e Emancipação. In Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1994a.
- ___ Da idéia de Universidade para uma Universidade de idéias. In Pela Mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade. São Paulo: Cortez, 1994b.
- ___ O discurso e o poder: ensaio sobre a sociologia da retórica jurídica. Porto Alegre: SAFE, 1995.

- ___ MARQUES, Maria Manuel Leitão; PEDROSO, João; FERREIRA, Pedro Lopes. Os Tribunais nas Sociedades Contemporâneas: o caso português. Porto: Afrontamento, 1996.
- ___ La globalización del derecho: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá, ILSA, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- ___ A reinvenção solidária e participativa do estado. Coimbra: Oficina do CES, nº 134, 1999.
- ___ A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001.
- ___ (org.). A Globalização e as Ciências Sociais. São Paulo: Cortez, 2002.
- ___ (org.). Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural. Rio de Janeiro: Record, 2003a.
- ___ Introdução: para ampliar o cânone democrático. In SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). Democratizar a Democracia. Os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Record, 2003b.
- ___ Um Discurso sobre as Ciências. São Paulo: Cortez, 2003c.
- ___ Poderá o direito ser emancipatório? In Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, n. 65, p. 3-76, mai. 2003d.
- ___ (org.). Conhecimento prudente para uma vida decente. Um Discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004a.
- ___ (org.). Globalizações alternativas e reinvenção da emancipação social (Plano de Estudos). Programa de Mestrado e Doutoramento em Pós-Colonialismos e Cidadania Global. Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra: mimeo, 2004b.
- ___ A universidade no século XXI. São Paulo: Cortez, 2004c.
- ___ O Estado heterogêneo e o pluralismo jurídico. In SANTOS, Boaventura de Sousa; TRINDADE, João Carlos (orgs.). Conflito e transformação social: uma paisagem das justiças em Moçambique. Porto: Afrontamento, 2004d, pp. 47-95.
- ___ Do pós-moderno ao pós-colonial e para além de um e outro. Conferência de abertura do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 a 18 Set 2004e. Texto base disponível em <www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>, acesso de 10 Ago 2006.

- ___ RODRIGUEZ-GARAVITO, César. *Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality*. Cambridge University Press, 2006a.
- ___ *Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges*. *Paper* apresentado na “University of Victoria”. Binghamton: Mimeo, 01 Dez 2006b.
- SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp, 2002.
- SANTOS, Roberto. O diálogo entre teoria e prática no aprendizado de direito. In *Cadernos da Pós-Graduação em Direito da UFPA*, n. 11. Belém: Programa de Pós-Graduação em Direito, 1991, pp. 61-76.
- SANTOS, Stela Rodrigues. RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual (Resenha)*. Salvador: Editora da UNEB, 2003.
- SESU/MEC. Plano Nacional de Extensão. Disponível em <www.mec.gov.br>, acesso em 20 Set 2006.
- SHECAIRA, Sérgio Salomão. *Criminologia*. São Paulo: RT, 2004.
- SILVA-SÁNCHEZ, Jesús-Maria. *A expansão do direito penal: aspectos da política criminal nas sociedades pós-industriais*. São Paulo: RT, 2002.
- SOARES, Luís Eduardo; BILL, MV e ATHAYDE, Celso. *Cabeça de Porco*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- SOUSA JUNIOR, José Geraldo. *Para uma Crítica da Eficácia do Direito*. Porto Alegre: SAFE, 1984.
- ___ *Movimentos Sociais – A Emergência de Novos Sujeitos: o Sujeito Coletivo de Direito*. In *XIII Conferência Nacional da OAB (anais)*. Belo Horizonte, 1990.
- ___ (org.). *Introdução crítica ao direito*. Série *O Direito Achado na Rua*, vol. 01. Brasília: UnB, 1993.
- ___ AGUIAR, Roberto Armando Ramos de. (orgs.). *Introdução crítica ao direito do trabalho*. Série *O Direito Achado na Rua*, vol. 02. Brasília: UnB, 1993.
- ___ *Movimentos Sociais e Práticas Instituintes de Direito: perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil*. In *OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: OAB, 1997.
- ___ *Introdução*. In *Para Revista do SAJU. Para uma Visão Crítica e Interdisciplinar do Direito*, v. I. Porto Alegre, 1998, p. 9-11.
- ___ *Prefácio*. In PORTO, Inês da Fonseca. *Ensino Jurídico, Diálogos da Imaginação*. Porto Alegre: SAFE, 1999.

- ___ Sociologia Jurídica: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas. Porto Alegre: SAFE, 2002a.
- ___ Conhecimento jurídico e suas formas sociais de produção. In Sociologia Jurídica: Condições Sociais e Possibilidades Teóricas. Porto Alegre: SAFE, 2002b.
- ___ MOLINA, Mônica Castagna; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (orgs.). Introdução crítica ao direito agrário. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002c.
- ___ (org.). Na fronteira: Conhecimento e Práticas Jurídicas para a Solidariedade Emancipatória. Brasília: Síntese, 2003.
- ___ Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior in OAB Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, 2006, pp. 17-38.
- ___ O Direito Achado na Rua: concepção e prática. Brasília, s.d. Disponível em <www.unb.br/fd/nep/matdireitonep.htm>, acesso em 20 Set 2006.
- SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC. Apresenta informações sobre essa unidade ministerial e seus programas. Disponível em <www.mec.gov.br/secad>, acesso em 16 Nov 2006.
- SZABO, Denis. In Revue de science criminelle et de droit pénal comparé, n. 1 Jan-Mar, Paris: Sirey, 1972, pp. 538-51.
- TAVARES, Juarez. Teoria do injusto penal. Belo Horizonte: Del Rey, 2000.
- TEUBNER, Günter. O direito como sistema autopoietico. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.
- TOLEDO, Francisco de Assis. Princípios Básicos de Direito Penal. São Paulo: Saraiva, 2000.
- TOURAINÉ, Alain. Do social movements exist? Comunicação apresentada no XVI Congresso da Associação Internacional de Sociologia. Montreal: Mimeo, 1998.
- TRANSITIONAL Justice Program. Center for Human Rights and Global Justice. New York University School of Law. Disponível em www.nyuhr.org/transitional.html, acesso em 10 Jan 2007.
- TYACK, David. School Governance in the United States: Historical Puzzles and Anomalies. In HANNAWAY, Jane; CARNOY, Martin (orgs.). Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise? San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

- UNESCO e MEC. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- VENÂNCIO FILHO, Alberto. Análise histórica do Ensino Jurídico no Brasil. In Encontros da UnB: ensino jurídico. Brasília: UnB, 1979.
- ___ Das Arcadas ao Bacharelismo. 150 anos de Ensino Jurídico. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- WACQUANT, Loïc. As prisões da miséria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999
- ___ Punir os pobres. A nova gestão da miséria nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Revan, 2004.
- WARAT, Luis Alberto; CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. Ensino e saber jurídico. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977.
- ___ Manifestos para uma ecologia do desejo. São Paulo: Acadêmica, 1990.
- ___ Introdução Geral ao Direito. Interpretação da Lei: temas para uma reformulação. Porto Alegre: SAFE, 1994a.
- ___ Introdução Geral ao Direito. A epistemologia jurídica da modernidade. Porto Alegre: SAFE, 1994b.
- ___ Introdução Geral ao Direito. O direito não estudado pela teoria jurídica moderna. Porto Alegre: SAFE, 1994c.
- ___ O direito e sua linguagem. Porto Alegre: SAFE, 1995.
- ___ Confissões Pedagógicas diante da Crise do Ensino Jurídico. In OAB Ensino Jurídico: diagnósticos, perspectivas e propostas. Brasília: OAB, 2002.
- ___ Os quadrinhos puros do direito. In: Territórios Desconhecidos. Florianópolis: Boiteux, 2004a.
- ___ Proyecto de implementacion de una mision de justicia y seguridad barrio adentro. Texto apresentado à Assembléia Nacional (Mesa Nacional Contra o Crime e a Violência, Sub-comissão de Administração da Justiça) da Republica Bolivariana de Venezuela. Caracas: Mimeo, 2004b.
- ___ Terceiro Manifesto do Surrealismo Jurídico. Brasília: Mimeo, s.d.
- WEBER, Max. Os três tipos puros de dominação legítima. In: COHN, Gabriel (org.) Weber: Sociologia. São Paulo: Ática, 1991, pp. 128-141.

- WELZEL, Hans. A dogmática no direito penal. In Revista de Direito Penal, n. 13/14. São Paulo: RT, 1974.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo Jurídico. Fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.
- ___ Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico. São Paulo: Saraiva, 2002.
- ___ (org.). Direitos Humanos e Filosofia Jurídica na América Latina. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.
- WUNDERLICH, Alexandre. A vítima no processo penal (impressões sobre o fracasso da Lei 9.099/95). In WUNDERLICH, Alexandre; CARVALHO, Salo (orgs.). Novos diálogos sobre os juizados especiais criminais. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005: 15-56.
- YIN, Robert. Estudo de Caso: planejamento e métodos. 3ª. edição. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZAFFARONI, Eugenio Raul. Em busca das penas perdidas. A perda de legitimidade do sistema penal. 2ª. Ed., Rio de Janeiro: Revan, 1996.

ANEXO I

Portaria MEC n.º 1.886, de 30 de dezembro de 1994.

Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo do curso jurídico.

O Ministro de Estado da Educação e do Desporto, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional dos Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu - MEC,

RESOLVE:

Art. 1º. O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º. O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º. O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º. Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

Art. 5º. Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º. O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado);

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

Art. 7º - A prática de educação Física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º- A partir do 4º ano, ou do período letivo correspondente, e observado o conteúdo mínimo previsto no art. 6º poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º - Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10 - O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º - O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º - As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados em dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11 - As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12 - O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13 - O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14 - As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15 - Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

Art. 16 As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.

Art. 17 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

MURÍLIO HINGEL

Publicada no Diário Oficial da União de 4 de janeiro de 1995

ANEXO II

Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE n os 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, do-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensinoaprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

EDSON DE OLIVEIRA NUNES

Publicado no Diário Oficial da União de 1 de outubro de 2004

ANEXO III

Evolução Recente da Regulamentação Curricular em direito no Brasil (Quadro Comparativo)

	1972	1994	2004
Base Normativa	Resolução n. 03/72 – CFE	Portaria MEC 1.886/94	Resolução CNE n. 09/2004
Duração	4 a 7 anos (mínimo 2.700 h/a)	5 a 8 anos (mínimo 3.300 h/a)	Na ausência de definição pela CES/CNE, continua vigente, nessa matéria, a Portaria MEC 1.886/94 (mínimo de 3.300 h, em um período de 5 a 8 anos)
Perfil do Graduando		Definido de forma implícita na Portaria n. 1.886/94 e de forma explícita no âmbito da normatização do “Provão”	Definido de forma expressa (artigo 2.º), tendo por base o perfil definido no âmbito da normatização do “Provão”
Habilidades e Competências		Parcialmente definidos na Portaria n. 1.886/94 e de forma explícita no âmbito da normatização do “Provão”	Definidas de forma expressa (artigo 2.º), tendo por base as habilidades e competências definidas no âmbito da normatização do “Provão”

Figura 13 - Evolução Recente da Regulamentação Curricular em direito no Brasil (Quadro Comparativo).

Fonte: Rodrigues, 2005 (298-300)

ANEXO III

Evolução Recente da Regulamentação Curricular em direito no Brasil (Quadro Comparativo – Continuação)

	1972	1994	2004
Conteúdos Profissionalizantes	Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado) Direito Administrativo Direito Civil Direito Comercial Direito do Trabalho Direito Penal Direito Processual Civil Direito Processual Penal Duas, a escolha da IES, entre: Direito Internacional Público, Direito Internacional Privado, Ciências das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal) Direito da Navegação Marítima Direito Agrário Direito Previdenciário Medicina Legal	Direito Constitucional Direito Internacional Direito Administrativo Direito Tributário Direito Civil Direito Comercial Direito do Trabalho Direito Penal Direito Processual Civil Direito Processual Penal	Direito Constitucional Direito Administrativo Direito Tributário Direito Penal Direito Civil Direito Empresarial Direito do Trabalho Direito Internacional Direito Processual
Estágio Supervisionado	Prática Forense (obrigatório, sem carga horária definida)	Prática Jurídica (obrigatório, mínimo de 300 h/a) no Núcleo de Prática Jurídica – NPJ	Prática Jurídica (obrigatória, até 20% da carga horária do curso em conjunto com as atividades complementares) no Núcleo de Prática Jurídica – NPJ, podendo em parte ser realizada mediante convênios, com a devida supervisão
Atividades Complementares		Obrigatório, 5 a 10% da carga horária	Obrigatória, até 20% da carga horária em conjunto com a Prática Jurídica
TCC		Monografia final obrigatória	Trabalho de Curso obrigatório