

 **UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE DIREITO

MARIANA RODRIGUES VERAS

**CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E TRAVESSIAS PARA MUDANÇA DE *HABITUS*:
DESAJUSTAMENTOS E (DES) CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM**

BRASÍLIA

2008

MARIANA RODRIGUES VERAS

**CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E TRAVESSIAS PARA MUDANÇA DE *HABITUS*:
DESAJUSTAMENTOS E (DES) CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM**

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”, sob orientação do Professor José Geraldo de Sousa Junior.

BRASÍLIA

2008

MARIANA RODRIGUES VERAS

**CAMPO DO ENSINO JURÍDICO E TRAVESSIAS PARA MUDANÇA DE *HABITUS*:
DESAJUSTAMENTOS E (DES) CONSTRUÇÃO DO PERSONAGEM**

Dissertação aprovada em 17 de março de 2008.

Banca Examinadora:

Orientador Prof. Dr. José Geraldo de Sousa Junior

Prof. Dr. Luis Alberto Warat

Prof.^a Dra. Leila Chalub Martins

Prof. Dr. Alexandre Bernardino Costa

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que colaboraram para a feitura desta dissertação e contribuíram para que esta travessia fosse repleta de experiências e lições. Agradeço aos professores, colegas e amigos que em todo o percurso influíram nas minhas reflexões e aprendizados, representados aqui por algumas dessas pessoas queridas.

A minha família, pelo eterno incentivo e cuidado, sem os quais não teria chegado até aqui.

Ao Professor José Geraldo de Sousa Junior, pela escuta, sensibilidade, pelas generosas sessões de orientação, amizade e confiança, pela postura intelectual/política e afetuosa. Um exemplo vivo da disposição para escuta das *vozes* que ecoam na *rua* atrelada à *lembrança da liberdade*.

Ao Professor Luis Alberto Warat, *Cronópio Mor*, por exercer e acreditar em um processo pedagógico *carnavalizado*, por inspirar as articulações entre Direito e Arte, e me proporcionar memórias do intangível, onírico, vivência de categorias pulverizadas em sons, imagens e devires.

Aos integrantes dos grupos *O Direito achado na Rua* e *Direito e Arte*, por me convidar, a cada momento, a refletir sobre a formação do jurista, suas possibilidades de (des)construção e reinvenção no campo do ensino jurídico e no espaço público; por me incentivar na busca *das demandas esquecidas no ensino e no conhecimento do Direito*.

A Carolina Pinheiro, Hanna Xavier, Carolina Tokarski, Tatiana Bueno, Maria Gabriela Peixoto, pela postura inconformista, desde estudantes de graduação, frente a um modelo de ensino autista e defesa de horizontes para a *escuta criativa* no mundo jurídico. Aos estudantes que participaram do Grupo Focal e caminham, no campo do ensino jurídico, rompendo com a cultura jurídica hegemônica.

Ao CNPq pelo apoio a este estudo; aos professores e estudantes da Pós-Graduação em Direito da UnB, que contribuíram para o amadurecimento das minhas reflexões e estudos. Aos funcionários da secretaria, pela atenção constante.

À amiga Ariadne Muricy Barreto, pelo olhar do *flâneur*, sempre reinventando o espaço físico, amoroso e simbólico ao meu redor.

A Alexandre Araújo Costa, pelos diálogos e questionamentos enriquecedores soprados por *ventos verdes*.

A Eneida Dultra, pela constante acolhida e doce presença.

A Nadjara Reis, pelas sensíveis contribuições de quem compreende a academia a partir de uma outra visão e escuta.

A Marta Gama, por tudo que vivemos em Brasília, a partir da sua aventura do encontro entre o Direito e a Arte e o estudo da *Invenção do Cabaret Macunaíma*.

A Maria Nazaré Mota de Lima, agradeço a sensível dedicação aos meus escritos, na comprometida defesa do leitor.

À Professora Fátima Nolêto, pelo incentivo desde minha Graduação em Direito.

A Sara da Nova Côrtes, pelo feliz encontro que me fez realizar a seleção para ingressar no mestrado da UnB e a interlocução para pensar o ensino jurídico.

A Maurício Araújo, pelo apoio, compreensão e contribuição para minha reflexão e travessias para outros campos.

A Marcela Antelo, pelas instigantes sessões de análise que se bifurcavam em sessões de orientação para a dissertação e a vida em *um mundo ao avesso*.

Digo, o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

Guimarães Rosa

VERAS, Mariana Rodrigues. Campo do ensino jurídico e travessias para mudança de *habitus*: desajustamentos e (des)construção do personagem. 130p. Dissertação de Mestrado em Direito – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RESUMO

Este estudo está baseado, de um lado, nas contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, Serge Moscovici, Denise Jodelet, notadamente, pelas noções de *habitus*, campo e representações sociais; do outro, no que se refere ao campo do ensino jurídico, no que defendem Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho e José Geraldo Junior, dentre outros e, ainda, nos aportes de Paulo Freire e Jorge Larrosa. Problematisa o modelo de formação do bacharel em Direito e reflete sobre as possibilidades de transformação do *habitus* no campo do ensino jurídico. O estudo insere-se em uma abordagem sócio-filosófica, para analisar o espaço político-pedagógico de três experiências exemplares de extensão da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – *Projeto UnB/ Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado na Rua, Projeto Promotoras Legais Populares, Projeto Tororó* – e levantar pistas para se pensar as possibilidades de mudança de *habitus* no âmbito da formação do jurista. No decurso da travessia, são identificados elementos que abrem caminhos para se implementar as orientações constantes nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito/MEC, considerando a transformação do *habitus* e das representações dos que atuam no campo do ensino jurídico. A extensão universitária se expressa como um espaço político-pedagógico, por excelência, capaz de instaurar fissuras, clivagens e desajustamentos, que colaboram para a modificação de *habitus* e de percepções cristalizadas, contribuindo, desse modo, para a efetivação de um projeto político-pedagógico fundado nos princípios e eixos norteadores recomendados pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito. As experiências analisadas engendram ações que articulam teoria e prática; saber acadêmico e saber popular; e o tripé ensino, pesquisa e extensão. Conclui-se, então, que este é um espaço marcado pela disposição para a escuta de um direito que emerge da *rua*, do espaço público.

Palavras-chave: ensino jurídico, *habitus*, campo, extensão universitária, experiência.

VERAS, Mariana Rodrigues. Champ de l'enseignement juridique et trajets vers un changement d'*habitus* : désajustements et dé(construction) de personnage. 130p. Mémoire de maîtrise en Droit - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

RÉSUMÉ

Cette recherche s'appuie, d'une part, sur les apports théorique de Pierre Bourdieu, Serge Moscovici et Denise Jodelet, en particulier autour des notions d'*habitus*, de champ et de représentation sociale; et d'autre part en ce qui a trait au domaine de l'enseignement juridique, sur les positions défendues par, entre autres, Luis Alberto Warat, Roberto Lyra Filho et José Geraldo Junior; ainsi que finalement, sur les idées de Paulo Freire et Jorge Larrosa. Nous problématisons le modèle de formation du diplômé en droit et réfléchissons quant aux possibilités de transformation de l'*habitus* du champ de l'enseignement juridique. L'étude s'inscrit dans une approche socio-philosophique, faisant l'analyse de l'espace politique et pédagogique de trois expériences exemplaires d'engagement de la Faculté de Droit auprès de la communauté : le *Projet Tribune du Brésil- Le Droit Trouvé dans la Rue*, le *Projet Procureurs Bons et Populaires*, et le *Projet Tororó*. Elle révèle des pistes pour penser les possibilités de changement de l'*habitus* qui règne dans le milieu de la formation des juristes. A travers ce parcours, nous identifions des éléments qui ouvrent des brèches pour la concrétisation des orientations fermes contenues dans les Orientations Curriculaires pour le programme de Droit du Ministère Fédéral de l'Éducation du Brésil, considérant la transformation de l'*habitus* et des représentations de ceux qui oeuvrent dans le champ de l'enseignement juridique. L'engagement auprès de la communauté se révèle un espace politico-pédagogique par excellence, en mesure de provoquer des fissures, des clivages et des désajustements, qui contribuent à la modification de l'*habitus* et des perceptions cristallisées, oeuvrant en ce sens, à la concrétisation d'un projet politico-pédagogique fondé sur les principes et les axes directeurs recommandés par les Orientations Curriculaires du programme en Droit. Les expériences analysées engendrent des actions qui articulent la théorie et la pratique; le savoir universitaire et le savoir populaire, et le trio: enseignement, recherche et engagement auprès de la communauté. Nous concluons qu'il s'agit d'un espace marqué par la disposition pour l'écoute d'un Droit qui émerge de la *rue*, de l'espace public.

Mots-clé: enseignement juridique, *habitus*, champ, engagement auprès de la communauté, expérience.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: ANÚNCIO DA TRAVESSIA.....	10
2	BÚSSOLAS INTERMITENTES: CAMPO, <i>HABITUS</i> E REPRESENTAÇÕES.....	20
	2.1 Noções Preliminares.....	21
	2.2 <i>Habitus</i> : gênese do conceito.....	25
	2.3 Disposições, Representações e Ações.....	36
	2.4 <i>Habitus</i> , Campo e Representações: Repercussões no Campo do Ensino Jurídico.....	43
3	CAMPO DO ENSINO JURÍDICO: EM BUSCA DO NÃO-DITO.....	54
	3.1 <i>Hexis</i> Corporal	55
	3.2 <i>Hábitos</i> Teóricos e <i>Habitus</i> Lingüístico	65
	3.3 <i>Habitus</i> Pedagógico	75
4	EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO JURÍDICO E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA DE <i>HABITUS</i>	84
	4.1 Extensão Universitária no Campo do Ensino Jurídico no Brasil	88
	4.2 Projetos de Extensão da Faculdade de Direito da UnB: outros espaços pedagógicos no campo do ensino jurídico	99
	4.2.1 <i>Projeto UnB/ Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado na Rua</i>	100
	4.2.2 <i>Projeto Promotoras Legais Populares</i>	104
	4.2.3 <i>Projeto Tororó</i>	112
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÚNCIO DE OUTRAS TRAVESSIAS	122
	REFERÊNCIAS	125

1 INTRODUÇÃO: ANÚNCIO DA TRAVESSIA

Um mundo sem alma, desalmado, que pratica a superstição das máquinas e a idolatria das armas: um mundo ao avesso, com a esquerda à direita, o umbigo nas costas e a cabeça nos pés.

Eduardo Galeano¹

O *mundo ao avesso* evocado por Galeano, de uma realidade esvaziada da sua memória, é inspirador para inserir e pensar o objeto do presente estudo – as possibilidades de transformação do *habitus*² no campo do ensino jurídico – na medida em que fornece chaves mais gerais que justificam a defesa de ações para instaurar, ainda mais uma vez, o sonho e a utopia.

Neste cenário, o que dizer das instituições de ensino? Mais especificamente, o que dizer das instituições de ensino jurídico? As de confiança e credibilidade, conhecidas como escolas, destinadas, sobretudo, a ensinar ao homem discursar e escrever, parecem ser escolas ao avesso, pactuadas por acordos tácitos e eternos de *docilização e domesticação*³ dos corpos e das subjetividades. Por mais que enfrentem questionamentos, desde o seu nascimento, sua evidente maior colaboração se deu na disseminação de práticas utilitaristas, que se quedam intocáveis e milimetricamente preenchidas.

No que diz respeito às escolas de direito, desde o seu nascedouro, persistem pintando um quadro ávido por cores tingidas pelos pincéis virtuosos e eficazes para sustentar o cinza das instituições normalizadoras de enquadramento social. Pedagogias reprodutivistas e opressoras sustentadas por aqueles que têm legitimidade de discurso no campo do ensino do direito que, com seus ouvidos devidamente “esterilizados”, não se deixam embalar ou

¹ GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar**: a escola do mundo ao avesso. Trad. Sergio Faraco. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1999. p. 315.

² Nesse sentido, como empregado por Bourdieu, o *habitus* consiste em um sistema de disposições, que funcionam como princípios organizadores de práticas e representações dos agentes, este conceito será trabalhado no decorrer da dissertação. BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 59-73.

³ FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. de Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1996.

contaminar por outras *vozes* que não as suas. Nesta rotina, os eternos *aprendizes do poder*⁴ tendem a reproduzir os autismos inspirados por uma única voz, uma *Voz Digna da Majestade*.⁵

Na trilha do monologismo, caminha a maior parte dos Cursos de Direito do Brasil, no compasso de um modelo de ensino que, nas lições de Lyra Filho, está imbricado com a reprodução de um tipo de direito.⁶ Como no início da implementação dos primeiros Cursos de Direito no Brasil, em 1827, fala-se em *crise do ensino jurídico* no ano de 2007.⁷ Ao que tudo indica, os dizeres hegemônicos, alimento “nobre” de uma cultura também hegemônica do ensino do direito, continuam, aparentemente, sendo quase os mesmos, para não dizer os mesmos, após um curto lapso temporal histórico de 180 anos.

No ano de 2007, assim como em 1827, salta aos olhos o autismo no processo de formação do bacharel em Direito, embora a sociedade resista às múltiplas estratégias de emudecimento, presentes, inclusive, no próprio discurso jurídico. No percurso formativo do bacharel em Direito, fala-se em função social da propriedade, em dignidade da pessoa humana, em meio ambiente ecologicamente equilibrado, demandas sociais, democracia, função social do bacharel em Direito, mas não se escuta. Os mesmos que não eram escutados, há 180 anos, são os que hoje enfrentam as estratégias de silenciamento expressas pelo medo maquiado de uma paz social,⁸ propagada pelo discurso da ordem jurídica.

Assim, a formação dos juristas serviu e serve, muitas vezes, para resguardar a “segurança jurídica” que, por sua vez, diz resguardar a aludida “paz social”; para preparar

⁴ ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

⁵ WARAT, Luis Alberto. O Monastério dos Sábios: o sentido comum teórico dos juristas. In: _____. **Introdução geral ao Direito**. vol. II. (A Epistemologia Jurídica da Modernidade). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p.57-99.

⁶ LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

⁷ O ensino voltado para a formação do bacharel em Direito no Brasil vem acompanhado, desde a criação dos primeiros cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, por volta de 1827, de questionamentos em torno das metodologias empregadas, as quais têm forte acento em aulas-conferências, desvinculação da realidade social, ausência de pesquisa, questões essas relacionadas à matriz positivista que lhe deu origem. ADORNO, 1988, *passim*. COSTA, Alexandre B.. **Ensino Jurídico**: disciplina e violência simbólica. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 1992.

⁸ Uma “paz” que pode ser compreendida evocando uma composição de Marcelo Yuka: “*Paz sem voz não é paz, é medo*.” YUKA, Marcelo. Minha Alma [A paz que eu não quero]. Intérprete O Rappa. In: O Rappa. **Lado B Lado A**. Warner Music Brasil, 1999. CD. Faixa 6.

aqueles capazes de defender infinitas demandas de uma finita e pequena parcela da sociedade; para domesticar os corpos e os tornar insensíveis sob o jugo do Direito no mundo da vida, para além do mundo dos autos. Essa dimensão do mundo da vida parece ausente na formação do bacharel em Direito.⁹

[...] estudantes e professores estimulam-se reciprocamente para instalar-se confortavelmente na servidão de vozes instituídas. Aprendem a operar com uma ordem simbólica que unicamente reconhece máscaras para negar as ressonâncias da autonomia, para assegurar a inscrição do poder na linguagem e para reforçar a opacidade da dominação.¹⁰

O direito concebido na formação do bacharel faz parte, para a grande massa dos excluídos, de um mundo de faz de contas; para oprimidos, uma das partes mais perversas que o mundo do faz de contas foi capaz de engendrar. Mundo de faz de conta que há muito proclamou listas intermináveis de direitos humanos, enquanto “[...] a imensa maioria da humanidade só tem o direito de ver, ouvir e calar”.¹¹

O sentimento de imutabilidade da realidade¹² do mundo do ensino do direito é incitado por *frustrações perfeitas*¹³, como se a situação do ensino quedasse inerte repetindo, ininterruptamente, um quadro de frustrações e fracassos. Neste contexto, iniciativas daqueles que não se deixam seduzir por essas *frustrações*, por vezes, são desconsideradas, *experiências desperdiçadas* esquecidas no mar de frustrações, nas Faculdades de Direito.

⁹ Um texto no qual Warat tece ácidas considerações sobre o ensino jurídico foi escrito no ano de 1987, mas após 20 anos, embora o quadro social tenha recebido novas colorações, guarda plena coerência com o presente quadro do ensino jurídico da maior parte das Instituições de Ensino Superior do Brasil. WARAT, Luis Alberto. Incidentes de Ternura: breve prelúdio para um discurso sobre o ensino jurídico, os direitos humanos e a democracia em tempos de pós-totalitarismo – ensino jurídico: o fracasso de um sonho. In: _____. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004a, p. 373-394.

¹⁰ *Ibid.*, p.374.

¹¹ GALEANO, 1999, p. 342.

¹² “Os ideólogos da neblina, os pontífices do obscurantismo que agora está na moda, dizem-nos que a realidade é indecifrável, o que quer dizer que a realidade é imutável. [...]” *Ibid.*, p.316.

¹³ “Os fracassos têm que ser aceitos e ultrapassados para que se possam edificar novos sonhos. Instamo-nos na morte quando pretendemos viver o presente, trazendo para ele os fracassos do passado, quando levamos esses fracassos tão dentro de nós que só conseguimos ler o presente através dele.” WARAT, *op. cit.*, p.379 “[...] Porque uma coisa é ter memória dos mortos e outra é tentar jogar exclusivamente esta memória como projeto.” WARAT, *op. cit.*, p.380 “[...]construindo uma lenda simbólica que anula e engana o desejo, deixando-o prisioneiro de um fantasmático mundo de verdades estabelecidas. Os desejos sempre morrem alienados. As frustrações perfeitas não deixam de ser propostas que simulam resistir as forças alienantes da produção institucional da subjetividade.” WARAT, *op. cit.*, p.381, grifo aditado.

Em contrapartida, é possível reconhecer avanços formais quanto à reforma do ensino jurídico, embora destoantes da *praxis* formativa do bacharel em Direito nas Instituições de Ensino. As Diretrizes Curriculares do Curso de Direito e o Sistema de Avaliação dos Cursos de Direito emergiram de um fecundo debate, quando diversos atores sociais contribuíram para a reforma do ensino jurídico, notadamente, as reflexões da Comissão de Ensino Jurídico, criada em 1991 pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Os principais elementos norteadores desses debates estão expressos na Resolução nº 9/ 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.¹⁴ Esta Resolução segue as linhas traçadas pela Portaria nº 1.886/1994, que redimensiona o projeto pedagógico do curso e traça o perfil almejado dos bacharéis.¹⁵ Tais mudanças vêm exigindo o redirecionamento da *praxis* formativa, em especial, no que se refere ao forte acento humanístico e à perspectiva interdisciplinar preconizados nessas Diretrizes. Os debates, que precederam a referida Resolução nº 9/ 2004, inspirados pelo período de redemocratização do país, década de 80, traçaram um perfil do bacharel voltado para a percepção das demandas emergentes no cenário social.

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 aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

A eleição desse perfil do graduando, inspirado em uma série de princípios, colocado como horizonte norteador da formação dos bacharéis em Direito, pressupõe uma articulação nos âmbitos que considerem conteúdo e forma, teoria e prática¹⁶, reflexão, disposição e ação. Ou seja, movimento capaz de instaurar uma ruptura com o modelo tradicional de ensino que desvincula o Direito da vida concreta.

¹⁴ BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Publicada no Diário Oficial da União, 1º de outubro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e da outras providências.

¹⁵ BRASIL. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Publicada no Diário Oficial da União de 4 de janeiro de 1995. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

¹⁶ Neste sentido, acrescente-se também o que reza os incisos IV e V do §1º do Art. 2º da Resolução nº 9/ 2004 sobre o Projeto Pedagógico que, quanto à operacionalização, prevê como elementos estruturais do curso, entre outros: IV – *formas de realização de interdisciplinaridade*; V – *modos de integração entre teoria e prática*.

Para alcançar esse intento, na Resolução, diversos elementos se articulam: eixos interligados de formação - Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional e Eixo de Formação Prática - conjuntamente com a articulação do tripé – ensino, pesquisa e extensão. O conjunto dessas articulações aponta para uma atuação profissional concebida a partir da consideração de aspectos de caráter sócio-político-cultural. Propõe-se, assim, uma formação que possibilite o desenvolvimento de um bacharel capaz de corresponder às exigências técnicas, tendo, ao mesmo tempo, uma postura ética e sensível.

Mesmo reconhecendo os avanços, notadamente na esfera formal, refletir sobre as orientações curriculares, e, sobretudo, a formação do bacharel, significa pensar na superação dos obstáculos enfrentados pelos agentes no campo formativo. Para além das conquistas alcançadas, é preciso pôr em causa esses obstáculos que persistem para se alcançar uma formação do jurista sensível, que abra possibilidades para o desenvolvimento das múltiplas habilidades e competências requeridas. Um bacharel capaz de compreender, na interpretação e aplicação do direito, os fenômenos políticos, sociais, econômicos e subjetivos presentes no cenário em que atua.

Embora seja reconhecida a importância das recomendações oficiais, no campo das práticas educativas, não são poucos os desafios enfrentados pelos agentes educativos, no esforço de alcançar os justificados e defensáveis objetivos propostos naquelas Diretrizes. Se, no plano formal, verifica-se um “consenso” referente à necessidade de se operar e implementar as mudanças, frente às práticas formativas, as promessas entram em desacordo e, muitas vezes, são abatidas.

Ou seja, apesar deste “consenso” em relação ao propósito explícito na descrição do perfil do bacharel desejado, quando posto em movimento nas práticas de ensino, esse dito consenso e estas promessas entram em descompasso com um *habitus*, representações e disposições dos atores do campo do ensino. Deste modo, é possível, a princípio, afirmar que o avanço no ensino só se torna viável a partir da análise das dificuldades e conflitos que emergem das práticas educativas. Torna-se necessário pensar nas mediações possíveis para fazer valer, na prática, o que está identificado como problema a ser superado, quando os esforços são somados na direção de colocar em movimento um modelo educativo que possibilite a formação do bacharel em Direito, em consonância com o que já foi conquistado.

Como dito anteriormente, apesar das recomendações consolidadas nas Diretrizes Curriculares, um *habitus* compartilhado pelos agentes no campo do ensino jurídico colabora, por vezes, para a reprodução de antigas posturas, atitudes, valores que são negados no discurso formal, combatidos nas normatizações e nos procedimentos criados para que a reforma do ensino jurídico se efetive. As Diretrizes Curriculares surgem, são alteradas, o debate sobre o ensino jurídico avança, mas essa mudança em parte mantém-se ancorada em antigas práticas e reprodução de um quadro através de disposições e ações dos agentes nos espaços pedagógicos.

O cenário atual aponta para as dificuldades na implementação da anunciada mudança no ensino jurídico, sem a consideração do silente, do implícito, das atitudes e disposições que orientam as ações, dos lugares comuns cristalizados, e de dimensões que inspiram a constituição de determinadas disposições para a ação, e não outras. A desconsideração deste campo silente, mas atuante no processo de formação, implica a desconsideração de mecanismos que guiam o sujeito, mesmo que não sejam visíveis ou explicitados, o que gera um entrave em qualquer processo de mudança.

Assim, pensar na transformação do ensino do direito, na transformação da *praxis* dos agentes neste campo, pressupõe a reflexão do processo de transformação e mudança do *habitus* e disposições dos agentes. Neste sentido, é suposto que o *habitus*, para além de um mecanismo deflagrador de reproduções e repetições, pode ser alterado e representar novos começos.

Considerando esse ponto de partida, a presente dissertação tem como eixo temático a dimensão silente, mas atuante no campo do ensino do direito, cujo objetivo mais amplo consiste em compreender as possibilidades de transformação do *habitus*, disposições e representações dos agentes no campo do ensino do direito.

Os espaços pedagógicos considerados por este estudo são aqueles criados na ambiência de Projetos de Extensão da Faculdade de Direito de Brasília e suas produções: *Projeto UnB/ Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado na Rua*, *Projeto Promotoras Legais Populares*, *Projeto Tororó*. A justificativa da escolha reside na identificação de elementos que abrem caminhos diversos para se implementar as recomendações presentes nas

Diretrizes Curriculares, considerando as possibilidades de mudança do *habitus* dos agentes. Além do mais, a extensão, prevista no artigo 207 da Constituição Federal¹⁷, associada à pesquisa e ao ensino, constitui-se em uma das atividades desenvolvidas pela universidade, além disso, é mais um espaço pedagógico com características singulares que tendem a somar, quando articulado com o espaço da sala de aula e a atuação no campo da pesquisa.

Inicialmente, uma série de questionamentos animou a busca de um referencial teórico que contribuísse para compreender as (im)possibilidades de transformação do *habitus*, representações e ações no campo do ensino jurídico. A transformação do silente no campo pode interferir e contribuir para que o ensino jurídico aproxime-se do ideal almejado nos debates sobre a formação do bacharel? Quais as condições para materializar um currículo sustentado nos princípios e recomendações dispostos nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito? Em que medida o *habitus*, representações e disposições orientam as ações dos agentes – docentes e discentes - no campo do ensino jurídico? Que relações existem entre o *habitus* e a persistência ou modificação das ações? Uma vez que se constitui em disposição para a ação, quais as condições de possibilidades de transformação do *habitus*? Em que medida os espaços dos projetos de extensão podem abrir possibilidades para o despertar de sensibilidades que dialoguem com outros saberes, e outros espaços pedagógicos, muitas vezes negados, mas importantes para ampliar o campo da participação dos agentes sociais nas resoluções dos conflitos que enfrentam?

No decurso da pesquisa, outras questões foram aparecendo, quais sejam: Como se posicionam aqueles que tiveram suas sensibilidades roubadas quando desenvolvem disposições para a cegueira, surdez e emudecimento? Que concepção de ensino norteia a formação do bacharel? Que concepção do direito norteia a concepção de ensino? No âmbito das experiências, qual concepção de direito fundamenta as ações?

Esses questionamentos se converteram em três perguntas basilares desta pesquisa. Como a conservação, ou mudança, de *habitus* no campo do ensino jurídico se expressa? Em que medida a compreensão das experiências de extensão podem contribuir para orientar a transformação do *habitus* no campo do ensino jurídico, e como contribuem para converter em práticas o que preconizam as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito? Como é possível o

¹⁷ BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro 1988.

campo da extensão universitária instaurar processos de rupturas frente ao modelo de reprodução do ensino jurídico?

Posto desde modo, a presente pesquisa lança um olhar sobre os projetos de extensão, para fornecer pistas que possam fundamentar e nortear práticas inconformistas; analisar o sentido e a força do *habitus* nos processos de socialização e incorporação de novos modelos perceptivos, com vistas a compreender as tensões sofridas pelos agentes da *praxis* educativa no campo do ensino jurídico, instauradas entre o reconhecimento da necessidade de mudança e os obstáculos persistentes no movimento da *praxis*. Cartografa, assim, possibilidades de transformação das representações, sentidos comuns, lugares comuns, *habitus* teóricos e práticos de professores e estudantes do campo do ensino jurídico. Deste modo, analisa e aponta espaços pedagógicos que têm como promessa a realização da interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática.

O caminho percorrido para alcançar os objetivos explicitados considerou, primeiro, um levantamento bibliográfico para aprofundar os debates na área do ensino jurídico; a escolha de um referencial conceitual para esclarecer e aprofundar as noções de *habitus* e campo a partir das contribuições de Pierre Bourdieu; a noção de representações sociais no pensamento de Moscovici; segundo, a realização de um grupo focal, de caráter exploratório, com integrantes dos projetos de extensão e o acompanhamento, ao longo dos 2 anos, de atividades promovidas pelas experiências de extensão analisadas, assim como o acompanhamento de discussões e debates realizados por integrantes dos projetos extensionistas. Desse modo, esta pesquisa se insere em uma abordagem sócio-filosófica, com vistas a contribuir para o aprofundamento do debate na área do ensino jurídico, de modo a ampliar a compreensão sobre as multifaces existentes no processo de formação do bacharel, como também apontar pistas para o caminhar no sentido da efetivação das conquistas já contempladas nas Diretrizes Curriculares.

Com base no objetivo proposto, na travessia realizada também das análises, a partir dos achados das ricas experiências dos projetos de extensão, a presente produção está estruturada como segue:

No primeiro percurso da travessia, nomeado *Bússolas Intermitentes: campo, habitus e representações*, realizo uma revisão bibliográfica no que diz respeito às noções de *habitus* e *campo*, bem como a noção de representações sociais, apoiada nas contribuições de Bourdieu, Moscovici, Jodelet e, transversalmente, outros autores. A escolha está relacionada, de certo modo, ao interesse não só intelectual de conhecimento, mas implicado em uma prática. Trava-se uma discussão teórica com o intento de desatar nós e compreender problemas concretos de práticas no campo do ensino jurídico, marcadas por escolhas prévias, definidas por motivos nem sempre conscientes, muitas vezes injustificados, como o gosto, o temperamento, o afeto, os laços de pertencimento e a sensibilidade dos atores. Intenta-se alcançar elementos teóricos que contribuam para a compreensão de dimensões alojadas na base das ações dos atores do ensino jurídico, dimensões silentes, implícitas, nem sempre marcadas pelo caráter de objetividade, mas que devem atravessar o debate sobre o ensino do direito no Brasil.

Seguindo o trajeto, encontra-se o *Campo do Ensino Jurídico: em busca do não-dito*. Neste são tecidas considerações sobre o funcionamento do campo do ensino jurídico, a partir da trama de relações costuradas por seus atores, das regras do jogo estabelecidas, das representações e ações orientadas pelo *habitus* forjado neste campo. O gosto, a *hexis* corporal, as leis que regem e reconhecem o “discurso competente”, as conflitualidades e tensões provocadas por um discurso universalista abstrato e a contingência do mundo social real são aspectos tratados nesta parada da travessia. Não poderia esquecer, do modo como os personagens são construídos e sustentados no campo do ensino e, posteriormente, no campo jurídico; o papel das vestes, do discurso, dos códigos de leitura do direito, os códigos compartilhados de leitura do mundo. Por fim, o cenário de forças e lutas para conservar o *status quo* do campo ou transformá-lo, as repercussões de outros campos, o “direito de entrada” no campo do ensino, a inversão dos códigos e posturas.

No horizonte anunciado depreende-se com a *Extensão Universitária no Ensino Jurídico e Possibilidades de mudança de habitus*. Os projetos de extensão da UnB – *Projeto UnB/Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado na Rua, Projeto Promotoras Legais Populares, Projeto Tororó* - são analisados a partir das categorias trabalhadas, indicando as tensões instauradas no próprio campo de formação do bacharel em Direito, pela presença das experiências de extensão e suas características. Os conflitos existentes apontam para rupturas com um modelo de formação do jurista existente, a partir das narrativas dos integrantes dos projetos, que apontam desajustamentos, superação, conflitos, e anunciam a abertura para um

espaço político-pedagógico eivado pela polifonia. Espaço marcado pela disposição para a escuta de um direito que emerge da *rua*, do espaço público.

Até onde foi possível chegar, o horizonte está aberto para mudanças e é um convite para prosseguir na travessia. A partir das pistas levantadas no percurso é possível se pensar caminhos que orientem um ensino capaz de formar bacharéis comprometidos com a construção de uma sociedade pautada na justiça, na solidariedade, apesar das incertezas e inseguranças. Em tempos de desespero, dor, desilusão e revolta, resta crer em alternativas inventadas por aqueles inconformistas, resistentes, ante o sistema normalizador e castrador do ensino do direito.

2 BÚSSOLAS INTERMITENTES: *HABITUS*, CAMPO E REPRESENTAÇÕES

Antes de tentar *cartografar*¹⁸ os termos presentes no título deste capítulo, impõe-se a seguinte questão: por que perseguir a noção de *habitus* no esforço de compreender o campo do ensino do direito? Uma tentativa preliminar, com o intuito de ensaiar uma possível resposta a esse questionamento, faz-me lembrar a apresentação de uma peça teatral. As personagens encarnadas pelos atores, a platéia imersa no cenário, a seqüência dos atos, histórias contadas e encenadas.

Nas culchias, a trama é tecida. Preparação da cena, construção das personagens, sensações, sentimentos, sentidos e *non senses* inspiram a atuação de cada um no palco. Dimensões silentes quedam-se presentes nas atuações, a memória das emoções, o processo interior de criação, os diálogos inconscientes¹⁹, as disposições para se movimentar de acordo com as marcações. Esta alusão ao teatro pode ser remetida à própria vida, as histórias de seus atores, seus papéis sociais, a dimensão velada de suas práticas no teatro e na vida.

O campo de formação do bacharel em direito pode ser lido a partir desta alusão - o cenário, a construção dos personagens, seus figurinos, falas, representações; o caráter performático do campo, as disposições que guiam a atuação dos seus atores. Neste sentido, este capítulo busca alcançar elementos teóricos que contribuam para a compreensão de dimensões alojadas na base das ações no ensino jurídico, dimensões silentes, implícitas, nem sempre marcadas pelo caráter de objetividade, mas que devem atravessar o debate sobre o ensino do direito no Brasil.

Sem dúvida, este tema está presente nas produções acadêmicas, mas precisa ser retomado, pela importância que se reveste quando se põe em causa a formação do jurista para atuar numa sociedade *ao avesso*, como a nossa. Além do mais, tal qual uma peça de teatro, nos debates sobre ensino jurídico, olvidam-se, muitas vezes, dos seus bastidores, os sentidos

¹⁸ No sentido usado por Boaventura de Sousa Santos, tomando como referência a cartografia, os mapas e os transformando em instrumento de análise e compreensão de uma dada realidade social. SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁹ STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

implícitos, a atuação dos seus atores, a expressão de *habitus*, disposições, representações, ditos e não ditos.

Para alcançar tal intento, me apóio, de início, no pensamento de Bourdieu, notadamente, no que diz respeito às noções de *habitus* e campo; também na noção de representações sociais, em Moscovici e Jodelet. A justificativa da escolha está relacionada, de certo modo, ao interesse não só intelectual de conhecimento, mas implicado em uma prática. Por conseguinte, a escolha emerge da vontade de desatar nós e compreender problemas concretos de práticas no campo do ensino jurídico, marcadas por escolhas prévias, definidas por motivos nem sempre conscientes, muitas vezes injustificadas, como o gosto, o temperamento, o afeto, os laços de pertencimento e a sensibilidade dos atores. Assim é que as categorias de *habitus* e campo, percebidas no interior do pensamento de Bourdieu, aparecem revestidas de relevância para o propósito deste trabalho, somadas a de representações sociais no âmbito da psicologia social de Moscovici e Jodelet.

2.1 Noções Preliminares

Percorrendo a trajetória da produção de Bourdieu, encontram-se subsídios para o desenho de um quadro conceitual capaz de lançar luz à compreensão da lógica de funcionamento do campo do ensino jurídico, das disposições dos agentes que nele atuam e o sustentam. Sobretudo, para poder pensar as condições de possibilidades de processos de mudanças tão reclamadas quando se traz à baila a necessidade de se operar mudanças na *praxis* do ensino jurídico no Brasil e, por decorrência, na formação do jurista.

Pode-se acrescentar, também, que a escolha por Bourdieu deve-se ao fato de entender que a sua teoria não se reduz a um sociologismo que relaciona mecanicamente todo o pensamento às suas condições sociais de produção. Neste sentido, a noção de *habitus* contribui para a compreensão dos determinismos que condicionam representações e ações, mas, ao mesmo tempo, evidencia estratégias criativas de subversão de uma logicidade meramente reprodutivista.

Além da vasta produção, chama atenção na trajetória intelectual de Bourdieu a sua posição combativa frente à realidade que estudava. Em diversas passagens de sua vida, constata-se seu posicionamento comprometido com a causa dos mais oprimidos, onde a realidade, em sua materialidade sócio-histórico-econômica, impulsiona manifestações por parte deste pensador.²⁰ Esse posicionamento ativo, frente aos mais amplos debates sociais, é notadamente retomado a partir da década de 1990. Nesta época, Bourdieu se posiciona a favor dos movimentos sociais, apoio aos desempregados, aos trabalhadores do campo, aos imigrantes ilegais na França, aos intelectuais perseguidos em todo o mundo.²¹ Neste sentido, pode-se afirmar que o ano de 2002 teve o seu início marcado pela perda de um importante intérprete da sociedade, que soube aliar reflexão teórica sobre a sociedade e combate social.

No Brasil, ele ficou famoso por ser considerado um autor de textos complexos, em especial, com sua obra *La Reproduction*²², publicada em co-autoria com Jean-Claude Passeron, cujas análises versam sobre o sistema de ensino francês e os esquemas de reprodução da sociedade de classes francesas. Desde então, alguns intérpretes brasileiros passaram a "classificar" Bourdieu simplesmente como "reprodutivista", como se inexistisse em sua teoria a possibilidade de se pensar mecanismos capazes de tensionar a reprodução.²³

As categorias centrais do pensamento do autor passam pela compreensão de que os atores sociais, a partir da posse de certos *capitaux* - seja cultural, social, econômico, político, artístico e outros tantos - estão inseridos em determinados campos sociais. O *habitus* de cada ator social acaba por condicionar tanto o seu posicionamento no campo social mais amplo, como na luta social pela identificação com o seu grupo social. Por esta ótica, para que se possa ocupar uma determinada posição no espaço social, é preciso conhecer as regras do jogo dentro do campo e estar disposto a lutar ou *jogar*.

²⁰ No mesmo ano em que foi eleito professor titular da cátedra de Sociologia do Collège de France, 1981, em 13 de dezembro, em protesto contra a repressão que se abatia sobre a Polônia, Bourdieu defende, com Michel Foucault, um manifesto em favor do movimento "Solidariedade". Dados biográficos de Bourdieu pertinentes à temática desenvolvida nesta pesquisa. NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.123-129.

²¹ Como exemplo dessa atuação tem-se a fundação, por Bourdieu, do Comitê Internacional de Apoio aos Intelectuais Argelinos (CISIA). *Ibid*.

²² BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.

²³ CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice B.; PEREIRA, Gilson R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, São Paulo, n.17, maio-ago, 2001, p.63-85.

Pensar os determinantes que interferem na posição de cada um no campo social, bem como a diferenciação que condiciona a ocupação do espaço social, pressupõe pensar nas relações estabelecidas entre os diversos agentes e, com efeito, considerar a espécie e quantidade de *capitais* que cada um detém. Estarão mais próximos os que detiverem capitais similares, e mais distantes no campo social os agentes com volume e tipo de capitais mais díspares. Depreende-se, assim, que a riqueza econômica - capital econômico - e a cultura acumulada - capital cultural - geram internalizações de disposições – *habitus* - que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos diversos agentes em sociedade.

Ainda que sucinto, este é um quadro que traduz as categorias centrais do pensamento de Bourdieu e contribui para análises pretendidas no interior desta pesquisa, a partir do aprofundamento das noções de *habitus* e campo. Vale ainda dizer que parece, a princípio, contraproducente a escolha de um referencial teórico para pensar mudança, justamente aquele que sofreu críticas concernentes ao reprodutivismo. Tais críticas são encontradas em revistas ou livros especializados na obra deste autor, também entre estudantes e pesquisadores que se aproximam do pensamento de Bourdieu. Os questionamentos direcionam-se, em sua grande parte, à incapacidade da sociologia de Bourdieu em pensar a mudança.²⁴

Ao invés de paralisantes, esses posicionamentos instigam a reflexão sobre a possibilidade de mudanças de *habitus* na teoria de Bourdieu, para encontrar subsídios que possam reorientar práticas formativas no campo do ensino do direito, uma vez que há reclames sobre a necessidade de se instaurar rupturas com tradições reprodutivistas.

Em Bourdieu, o *habitus* consiste em um sistema de esquemas de percepção, de apreciação, também de ação, em outros termos, um conjunto de conhecimentos práticos, cuja aquisição se dá ao longo do tempo e permite perceber e agir num universo social. Sua constituição ocorre a partir da exposição repetida a condições sociais definidas, que acaba por

²⁴ Na Revista *Sciences Humaines*, em número especial sobre a obra deste autor, autores como Jean-François Dortier apontam para interpretações que se prendem às perspectivas de dominação do indivíduo pelo *habitus* e força da violência simbólica como obstáculos para pensar processos de mudança e transformação. DORTIER, Jean-François. Les idées pures n'existent pas. In : *Sciences Humaines* "La oeuvre de Pierre Bourdieu", Numéro Spécial Pierre Bourdieu, 2002. p. 13-15.

imprimir nos agentes sociais um conjunto de disposições duráveis e transponíveis, decorrentes da interiorização da necessidade de seu meio social.²⁵

Neste sentido, o *habitus* é compreendido como um princípio socialmente constituído de percepção e apreciação; ao mesmo tempo em que representa o mundo e suas relações, o *habitus* é desenhado e recortado por um mundo social. O “individual” e subjetivo são sociais, coletivos e, deste modo, o *habitus* constitui uma subjetividade socializada.²⁶

Bourdieu questiona perspectivas e leituras intelectualistas da ação, onde o sujeito, através de escolhas racionais, atua sem condicionamentos econômicos e sociais. Nestas perspectivas, deixa-se de lado a compreensão das histórias individuais e coletivas, preferências, gostos, cultura, representações, dimensões subjetivas e objetivas que interferem nas atuações dos diversos atores sociais. Isso não significa afirmar a incapacidade de resistência dos atores, mas compreender que estes não agem a partir de decisões puramente racionais, livres de condicionamentos e disposições adquiridas no contexto social.

A racionalidade universal e abstrata, isoladamente, não é capaz de guiar e orientar os atores sociais, como se fossem associologizados; em contrapartida, as representações e ações não estão aprisionadas em um conjunto de estruturas e determinismos que faz do sujeito um mero autômato social. Embora o *habitus* seja um operador de racionalidade, o é de uma racionalidade prática, imanente a um sistema histórico de relações sociais e, portanto, transcendente ao indivíduo.

Posto assim, o indivíduo é constituído e situado no cenário social que o envolve, contudo, ele pode compreender sua atuação neste cenário. Por vezes, a compreensão do *habitus* aponta para equívocos que indicam perspectivas mecanicistas. Por entender a ação como efeito mecânico do constrangimento de causas externas, em contrapartida, a perspectivas que preconizam a atuação livre e consciente do agente. Nem a relação mecânica explica o *habitus* em Bourdieu, tampouco a atuação livre de quaisquer determinantes sociais. Ao mesmo tempo, a noção de *habitus* estabelece um desvio de perspectiva acerca da oposição

²⁵ BOURDIEU, 2005, 59-73.

²⁶ BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Org. Renato Ortiz. Trad. Paula Montero e Alcía Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.

entre indivíduo e sociedade. O indivíduo é situado no universo particular, mas, ao mesmo tempo, o universo social inscreve-se neste indivíduo. É o próprio Bourdieu que declara

É preciso abandonar todas as teorias que tomam explícita ou implicitamente a prática como uma reação mecânica, diretamente determinada pelas condições antecedentes e inteiramente redutível ao funcionamento mecânico de esquemas preestabelecidos, “modelos”, “normas” ou “papéis”, que deveríamos, aliás, supor que são em número infinito, como o são as configurações fortuitas dos estímulos capazes de desencadeá-los. [...] ²⁷

Por esta ótica, Bourdieu confirma a superação de uma visão dicotomizada entre indivíduo e sociedade, subjetivo e objetivo, para propor uma teoria relacional. Decorre das leituras realizadas em Bourdieu, que as práticas dos agentes são exercidas não como reações mecânicas, mas como resultante das interações entre os agentes e as estruturas objetivas. Dito de outro modo, as elaborações de cada ator social se dão a partir de suas histórias, mas, ao mesmo tempo, uma história compartilhada com os demais agentes sociais.

Embora o *habitus* constitua um sistema engendrado no passado e orientado para uma ação no presente, constitui-se enquanto um sistema em constante reformulação. Esta noção possibilita a apreensão de características de certa identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente, que predispõe os agentes a fazerem suas escolhas e agir no espaço social. Para o propósito desta pesquisa, parto da premissa de que o conceito de *habitus*, entendido como um instrumento conceitual, contribui para pensar a relação e mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos inseridos em um campo, no caso deste estudo, o campo do ensino jurídico.

2.2 *Habitus*: gênese do conceito

A noção de hábito não é nova. Ainda que esta noção seja tomada por perspectivas diferentes, aparece explicitamente nos clássicos da filosofia grega, atravessando a idade medieval e alcança os modernos, até chegar entre nós. No pensamento de Platão, concernente às orientações para uma pedagogia da primeira infância, situando a primeira infância como

²⁷ BOURDIEU, 1983, p.64.

fase decisiva para o desenvolvimento de uma educação moral²⁸, o “hábito” é mencionado de forma expressa.

Como pontua Jaeger, o hábito tem tamanha força que Platão deriva a palavra *caráter* de *hábito*, quanto ao desenvolvimento de um hábito na criança. No pensamento platônico, “[...] É logo nos três primeiros anos que se deve começar a habituar a criança neste equilíbrio, quando ela ainda está quase inteiramente dominada pelas sensações do agradável e do desagradável. [...]”²⁹

No pensamento aristotélico, marcadamente no desenvolvimento da idéia da virtude moral³⁰, e em outras passagens quando Aristóteles trata, por exemplo, da idéia de felicidade, a noção também está presente.

Livro II-[...] a virtude moral ou ética é o produto do hábito, sendo seu nome derivado, com uma ligeira variação da forma, dessa palavra. E, portanto, fica evidente que nenhuma das virtudes morais é em nós engendrada pela natureza uma vez que nenhuma propriedade natural é passível de ser alterada pelo hábito. Por exemplo, é da natureza da pedra mover-se para baixo, sendo impossível treiná-la para que se mova para cima, ainda que nos dispuséssemos a tentar treiná-la a fazê-lo lançando-a para cima ao ar dez mil vezes; nem pode o fogo ser treinado a mover-se para baixo e tampouco qualquer outra coisa que naturalmente se comporta de uma maneira ser treinada de modo a adquirir um hábito para comportar-se de uma outra maneira. As virtudes, portanto, não são geradas em nós nem através da natureza nem contra a natureza. A natureza nos confere a capacidade de recebê-la e essa capacidade é aprimorada e amadurecida pelo hábito.³¹

Retomando o tema da formação da criança e da influência do hábito, posto por Platão, Aristóteles vai dizer que “[...] Não é, portanto, de pouca monta se somos educados desde a infância dentro de um conjunto de hábitos ou outro; é, ao contrário, de imensa, ou melhor, de suprema importância.”³² Verifica-se, em Aristóteles, que o hábito é aperfeiçoado,

²⁸ JAEGER, Werner W. As leis sobre a educação do povo. In: _____. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1348- 1374.

“[...] É característico das *Leis* de Platão tratar-se nelas mais a fundo que na *República* das bases filológicas e eugenésicas para a procriação de uma infância melhor e mais sadia. Isso corresponde ao critério de situar também na primeira infância a fase decisiva da educação moral.[...]” *Ibid.*, p.1350. “[...] Platão concebe a cultura do Homem como formação da alma; é precisamente por isso que ele é fundador da pedagogia da primeira infância. [...]” *Ibid.*, p.1351.

²⁹ JAEGER, 2001, p. 1352.

³⁰ ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2002.

³¹ *Ibid.*, p.65.

³² ARISTÓTELES, 2002, p.66.

ao longo da vida, mediante o exercício constante de ações condizentes a determinadas disposições.

Esta noção foi desenvolvida no pensamento da escolástica medieval. Tomás de Aquino, ao trabalhar com a idéia, traduziu como *habitus* - particípio passado do verbo *habere* - articulando a noção de *habitus* com a idéia de “disposição durável”. Essa idéia de disposição já estava presente no próprio pensamento aristotélico, concernente à idéia de virtude, compreendida como disposição.³³

Verifica-se, deste modo, que a raiz conceitual do *habitus* não é nova, e diversos pensadores, ao longo da história, operaram com essa noção³⁴. No meado do século XX, mais precisamente na década de 1960, a noção foi retomada de forma sistemática por Bourdieu, servindo como uma das principais categorias de análise no âmbito da sua teoria. De acordo com Wacquant, no trabalho de Bourdieu

[...] encontramos a mais completa renovação sociológica do conceito delineado para transcender a oposição entre objectivismo e subjectivismo: o *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade se tona depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar,

³³ ARISTÓTELES, 2002, p.72.

³⁴ Loïc Wacquant, em seu artigo *Esclarecer o Habitus*, retoma essa gênese centrando a análise nas contribuições bourdieusianas sobre o tema. “As raízes do *habitus* encontram-se na noção aristotélica de *hexis* elaborada na sua doutrina sobre a virtude significando um estado adquirido e firmemente estabelecido do carácter moral que orienta os nossos sentimentos e desejos numa situação e, como tal, a nossa conduta. No século treze, o termo foi traduzido para o Latim como *habitus* (particípio passado do verbo *habere*, ter ou possuir) por Tomás de Aquino na sua *Summa Theologiae* em que adquiriu o sentido acrescentado de capacidade para crescer através da actividade, ou disposição durável suspensa no meio caminho entre potência e acção propositada. Foi usado parcimoniosa e descritivamente por sociólogos da geração clássica como Émile Durkheim (no seu curso sobre *L’Évolution Pédagogique em France*, de 1904-5), pelo seu sobrinho e colaborador próximo Marcel Mauss (mais destacadamente no seu ensaio sobre ‘As técnicas do corpo’, de 1934), assim como por Max Weber (na sua discussão sobre o ascetismo religioso em *Wirtschaft und Gesellschaft*, de 1918) e Thorstein Veblen (que medita sobre o ‘*habitus* mental predatório’ dos industriais em *The Theory of the Leisure Class*, de 1899). A noção ressurgiu na fenomenologia, de forma mais proeminente nos escritos de Edmund Husserl, que designava por *habitus* a conduta mental entre experiências passadas e acções vindouras. Husserl (1947/ 1973) também usava como cognato conceptual o termo *Habitualität*, mais tarde traduzido para Inglês pelo seu aluno Alfred Schutz como “conhecimento habitual” (e daí sua adopção pela etnometodologia), uma noção que se assemelha com a de *habito*, generalizada por Maurice Merleau-Ponty (1945) na sua análise sobre o ‘corpo vivido’ como o impulsor silencioso do comportamento social. O *habitus* também figura de passagem nos escritos de outro estudante de Husserl, Norbert Elias, que fala de ‘*habitus* psíquico das pessoas ‘civilizadas’ no estudo clássico *Über den Process der Zivilisierung* (1937).” WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o *habitus***. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf Acesso em: 2 de fev. de 2007. p.1-2.

sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.³⁵

Desde o início de sua produção intelectual, e no decorrer de toda a sua vida, a idéia do *habitus* esteve presente na obra de Bourdieu, colaborando para a compreensão das condições sociais de emergência de atores e sistemas de troca. Esta noção está presente desde os estudos realizados em sua juventude, nas comunidades cabilas na Argélia, posteriormente, elaborando a noção de forma analítica no *Esquisse d'une Théorie de la Pratique*.³⁶

No posfácio do livro *Architecture Gothique et Pensée Scolastique*, de Erwin Panofsky, *Structures, Habitus et Pratiques*, Bourdieu faz uma releitura do conceito *habitus*, que foi trabalhado pelo autor na tentativa de explicitar o pensamento escolástico na arquitetura gótica.³⁷ Ao considerar a utilização do conceito de *habitus* por Panofsky, Bourdieu indica que este autor compreendeu a cultura como esquemas assimilados e, sobretudo, um conjunto de esquemas assimilados a partir dos quais outros esquemas se reproduzem aplicados a situações particulares que, necessariamente, não foram aquelas que originaram os primeiros esquemas.

[...] Panofsky mostra que a interpretação iconológica trata as propriedades sensíveis da obra de arte, com as experiências afetivas que ela suscita, como simples “sintomas culturais” que só liberam seu sentido através de uma leitura munida de cifra cultural que o criador colocou em sua obra. A “compreensão” imediata supõe uma operação inconsciente de decifração que só é perfeitamente adequada quando a competência que um dos agentes engaja na sua prática ou nas suas obras é igual à competência que engaja objetivamente o outro agente na sua percepção dessa conduta ou dessa obra; isto é, no caso particular em que a cifragem, como transformação de um sentido em uma prática ou em uma obra, coincide com a operação simétrica de decifragem [...]³⁸

Nesta perspectiva, a “compreensão” de uma obra de arte é perpassada pela possibilidade de decifrar “códigos” historicamente compartilhados, ao mesmo tempo em que o ato de decifragem relaciona-se com uma cifra constituída e apreendida por disposições cultivadas, disposições engendradas, também historicamente, pelos agentes. A cifra produzida e reproduzida torna possível o ato de decifragem, em um processo em que o “agente percebe e

³⁵ WACQUANT, 2007, p.2.

³⁶ BOURDIEU, 1983, p.46-81.

³⁷ BOURDIEU, 2005, p. 59-73.

³⁸ *Id.*, 1983, p.48.

se confunde com a cifra”³⁹, onde a forma e possibilidade de compreensão, até mesmo de uma obra de arte, está inscrita em disposições cultivadas.

Bourdieu retomava no posfácio a terminologia utilizada por Panofsky “a força formadora dos hábitos” uma compreensão do *habitus* enquanto matriz para a formação, por exemplo, do senso comum, mas, ao mesmo tempo, irreduzível a esses conteúdos. As regularidades verificadas nas obras deveriam ser compreendidas considerando o espaço social.

[...] O papel da escola na aquisição dos *habitus* era igualmente destacado, sendo sugerido um programa de análises que propunha abandonar a ideologia do criador único e considerar os mecanismos impessoais, invisíveis por serem interiorizados e coletivos, de produção de produtores. Esse aspecto categorial era evidentemente essencial para uma ciência das obras.⁴⁰

O *habitus* constitui-se em uma noção capaz de articular as práticas individuais e as condições sociais de existência. Instituições, como a família, escola, igreja, transmitem consciente e inconscientemente esquemas profundamente internalizados, que constituem *habitus*. Bourdieu, a partir dessas idéias, elabora a sua noção de *habitus*, e utiliza o conceito em suas pesquisas na Argélia. O conceito emerge, nas reflexões do autor, atrelado à tentativa de compreender as relações estabelecidas entre os agentes, conjunturas e condicionamentos sociais. O *habitus*, deste modo, é compreendido como um sistema de disposições duráveis capaz de integrar experiências passadas e presentes, uma matriz de percepções e ações.⁴¹

Em suas pesquisas na Argélia, nos anos de 1950 e 1960, Bourdieu pôde observar a situação dos cabilas, após terem sido retirados do ambiente rural, no esforço de se ajustarem ao ambiente urbano sem referencial para suas percepções ou ações. Neste contexto, a noção de *habitus* colaborou para a compreensão das práticas desses atores. No “desajustamento”, a existência do *habitus* tornou-se explícita.

³⁹ BOURDIEU, 1983, p.50.

⁴⁰ PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000. p.41.

⁴¹ Desde sua formulação inicial, Bourdieu esforçou-se em precisar o sentido desse conceito. BOURDIEU, 1983, 2005.

Posteriormente, o conceito de *habitus* permitiu examinar a atuação dos agentes em outros contextos específicos.⁴² A noção representava a recusa das interpretações até então existentes no campo das ciências sociais⁴³, as que operavam na oposição entre objetivismo e subjetivismo. As análises eram perpassadas pela verificação do ajustamento entre dimensões objetivas e interiorizadas, incorporadas pelos agentes inseridos no campo social, sob a forma de um senso prático que serve de orientação às suas práticas.

[...] Essa dialética da relação problemática de ajustamento entre o interior e o exterior, o subjetivo e o objetivo, seria a primeira dimensão do *habitus*, a dimensão propriamente “disposicional”, que pode ser decomposta numa dimensão praxiológica (sentido de orientação social) e numa dimensão afetiva (aspirações, gostos etc.).⁴⁴

Neste sentido, o *habitus* pode ser compreendido como um traço da história individual e, ao mesmo tempo, grupal, não sendo uma aptidão natural, mas forjado no tempo, num lugar e a partir das conjunturas sociais nas quais os diversos atores sociais estabelecem suas relações. O *habitus*, não sendo uma aptidão natural, mas compreendido enquanto disposições adquiridas socialmente, através da constituição de relações entre os diversos agentes e suas trocas, é variável no tempo e nas diversas conjunturas.

Essas disposições podem ser transferidas e orientar vários domínios de práticas em diversos campos sociais – na arte, nas escolas, no campo político etc. –, colaborando para a conformação de diferentes estilos de vida. De acordo com Bourdieu⁴⁵, constitui-se num tipo de conhecimento adquirido, indicando disposições incorporadas. Um conhecimento prático que se relaciona com um agente guiando suas ações, permitindo, deste modo, que este se movimente no universo social.

[...] Bourdieu propõe que a prática não é nem o precipitado mecânico de ditames estruturais nem o resultado da perseguição intencional de objectivos pelos indivíduos, mas antes “o produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como a matriz de percepções, apreciações e acções e torna possível cumprir tarefas infinitamente diferenciadas, graças à transferência analógica de esquemas adquiridos numa prática anterior.”⁴⁶

⁴² Na obra *L'Amour de l'art, les musées d'art européens et leur public*, de 1969, a noção de *habitus* encontra-se presente e a cultura não é reduzida a um simples *privilégio natural*. BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Zouk, 2003.

⁴³ BOURDIEU, 2005, p. 59-73.

⁴⁴ PINTO, 2000, p.39.

⁴⁵ BOURDIEU, 2005, p.59-73.

⁴⁶ WACQUANT, 2007, p.2-3.

Nesta perspectiva, o *habitus* corresponde a um sistema de disposições duradouras, “estruturas estruturantes”, atuando como princípios organizadores de práticas e de representações dos diversos agentes. Nas palavras do autor “[...]o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente em ação [...]”⁴⁷

Esse sistema de disposições integra as experiências passadas, servindo de elo para as novas percepções e ações. Disposições adquiridas no agir, nas experiências práticas, no mundo. O *habitus* apresenta-se como um conceito chave do aparente abismo existente entre a realidade social exterior e as realidades individuais, o mundo objetivo e o mundo subjetivo, do indivíduo e da sociedade. Ao utilizar o termo disposição, noção já presente desde o pensamento platônico e aristotélico, Bourdieu esclarece que

A palavra *disposição* parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (definido como sistema de disposições): com efeito, ele exprime, em primeiro lugar, o *resultado de uma ação organizadora*, apresentando então um sentido próximo ao de palavras tais como estrutura; designa, por outro lado, *uma maneira de ser, um estado habitual* (em particular do corpo) e, em particular, uma *predisposição*, uma *tendência*, uma propensão ou uma *inclinação*.⁴⁸

O subjetivo é compreendido, também, a partir das relações estabelecidas pela estrutura social que o constitui, pois o indivíduo não é dissociado da coletividade e dos espaços sociais que o envolvem. Espaços compartilhados por este e outros agentes que, pela interação, incorporam, reproduzem e produzem, gradativamente, uma parcela da realidade social.

O *habitus* é constituído em determinadas condições sociais, referenciando-se, ao mesmo tempo, às trajetórias individuais distintas. Cada trajetória seria desenhada pelo “lápiz” do conjunto de “espaços” em que o indivíduo interagiu e pertenceu – escola, família, igreja, classe social, grupo de amigos, trabalho. Assim, as disposições de um determinado agente não podem ser compreendidas como “dadas”, mas como resultado de uma construção social.

⁴⁷ BOURDIEU, *op. cit.*, p. 61.

⁴⁸ BOURDIEU, 1983, p.61.

Esses diversos “espaços” sociais remetem a uma outra noção trazida por Bourdieu, a noção de campo. A noção de *habitus* guarda estreitas relações com esta outra não menos importante, pois o *habitus* está estruturado pelo campo, também porque a constituição desses microcosmos sociais é sempre de natureza relacional.

[...] Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os actos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir.[...] ⁴⁹

A mesma intenção teórica que orienta a noção de *habitus*, orienta o emprego da noção de campo, uma resistência a interpretações incapazes de articular processos subjetivos de cada agente e dimensões objetivas. A compreensão do conjunto de esquemas, de apropriação da realidade, percepção e ações de um agente relaciona-se com as condições do(s) campo(s) que o estimulam. As escolhas, opções e ações individuais são vistas a partir dos estímulos de um determinado campo. As estratégias e ações são reflexos de perspectivas sociais e históricas, estratégias que se apresentam como uma tentativa de ajustamento às necessidades impostas por uma configuração social específica.

São, então, nos diversos campos que o *habitus* se constitui e se explicita, através do agir, compreendido como um sistema de esquemas de percepções compartilhado, um conjunto de conhecimentos práticos que guiam as ações dos agentes num universo social. Essa perspectiva intenta descartar o reducionismo mecanicista que compreende a ação dos agentes como um efeito mecânico ocasionado por causas externas, ou a perspectiva oposta, que percebe a ação do agente de maneira livre sem nenhuma influência ou interação com o exterior, com o social.

No interior dos campos, a exemplo do campo do ensino, os agentes e grupos lutam pelo controle de produção e legitimidade de hierarquização dos bens simbólicos produzidos. Através de relações tensionadas, as posições sociais vão sendo estabelecidas, e a produção simbólica instaura-se com um incessante palco de disputas entre os “dominantes” e os que

⁴⁹ BOURDIEU, 2005, p. 69.

pretendem ocupar o seu espaço ou questionar posições estabelecidas e sustentadas. Logo, verifica-se que o *habitus*, forjado num campo, é resultado de uma construção compartilhada por seus agentes. E, neste sentido, “[...] enquanto produto da história, o *habitus* produz práticas, individuais e coletivas, produz história, portanto, em conformidade com os esquemas engendrados pela história. [...]”⁵⁰

Existe o reconhecimento de que os agentes produzem ativamente o mundo social através dessas disposições e posturas adotadas, evidenciando que as próprias percepções, representações e práticas são engendradas neste mundo social. Se, por um lado, existe a compreensão de que as representações e práticas são compartilhadas pelos agentes de um mesmo grupo ou conjuntura, por outro, o particular relacionado a cada um é considerado, haja vista que cada trajetória é única e sua inserção em uma determinada conjuntura social e disposições é marcada por essa singularidade. Neste sentido, na sua imediatez, a prática carrega uma autonomia relativa frente às situações vividas.

[...] A prática é, ao mesmo tempo, necessária e relativamente autônoma em relação à situação considerada em sua imediatidade pontual, porque ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* – entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma *matriz de percepções, de apreciações e de ações* – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados objetivos, dialeticamente produzidas por esses resultados. Princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas (*principium importans ordinem ad actum*, como diz a escolástica), o *habitus* produz práticas que, na medida em que elas tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas, ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições que produziram o princípio durável de sua produção: só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação a estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) com as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.[...]⁵¹

Num contínuo movimento, o *habitus* orienta as ações no presente, um presente que muitas vezes apresenta àquele agente novas conjunturas sociais. Neste sentido, Bourdieu

⁵⁰ BOURDIEU, 1983, p.76.

⁵¹ BOURDIEU, 1983, p.65.

intenta conceber a partir da noção de *habitus* uma “filosofia disposicional”. A compreensão de disposições cultivadas e adquiridas perpassa por diversos campos e dimensões, pois o *habitus* orienta escolhas e posicionamentos nos campos estético, ético, político, e, sobretudo, nas classificações e elaborações cognitivas. Há, nesta dinâmica, a existência de disposições duráveis, geradoras de práticas e representações, adaptadas a determinados fins, “[...] sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.”⁵²

O *habitus* seria uma “lei imanente”, uma espécie de ajustamento que supõe o domínio de um código compartilhado por uma coletividade. Qualquer empreendimento de mobilização coletiva pressupõe “[...] um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores (por exemplo, profetas, chefes de partido etc.) e das disposições daqueles cujas aspirações eles se esforçam em exprimir. [...]”⁵³

Wacquant⁵⁴ aponta incompreensões recorrentes sobre o conceito de *habitus*. O *habitus*, enquanto conjunto de disposições sobrepostas, não é uma réplica de uma única estrutura social, pois tende a armazenar a influência dos diversos ambientes, sucessivamente encontrados na vida de um agente. Depreende-se, daí, a importância das disposições adquiridas na infância, pois estas influenciam a aquisição, perpetuação e transformações das disposições do indivíduo para ao resto de sua vida, o que pode nos remeter à idéia no pensamento aristotélico e platônico concernentes à educação da criança sobre a importância das disposições adquiridas nesta fase da vida. Ou seja, desde a tenra idade tais disposições podem e devem ser cultivadas.

O conceito permite a análise da coesão e da perpetuação, mas também pode contribuir para a análise da crise e mudança, pois o *habitus*, necessariamente, não salvaguarda uma coerência com o mundo social que o fez emergir. Ele pode expressar diferentes dimensões de integração e tensão, dependendo de sua compatibilidade em relação às situações sociais que o produziram, ao longo do tempo, e às situações sociais que o movem posteriormente. A universalização de um modelo de reprodução só é “válida” quando as

⁵² BOURDIEU, 1983, p.60-61.

⁵³ *Ibid.*, p.71-72.

⁵⁴ WACQUANT, 2007.

condições de produção do *habitus* guardam coerência com as condições presentes do seu funcionamento. Neste sentido, no pensamento bourdieusiano, o *habitus* pode “falhar”, desajustar-se, quando deixa de ser capaz de gerar práticas e representações coerentes com o meio, o que é característico nos momentos de inovação social. Esse é um ponto importante para se pensar as possibilidades de mudança e transformação do *habitus*.

Embora exista uma circularidade observável na formação e funcionamento do *habitus*, considerando aspectos objetivos da conjuntura social e aspectos subjetivos – percepções, classificações, avaliações – por ser um sistema de disposições, é pelo “desajustamento” que é possível verificar com mais evidência a existência de um *habitus*.⁵⁵

Mesmo sendo mutável, o *habitus* é dotado de uma “inércia incorporada” e tende a produzir práticas e representações inspiradas nas conjunturas sociais e subjetivas que o geraram, “[...] na medida em que cada uma das suas camadas opera como um prisma através do qual as últimas experiências são filtradas e os subseqüentes estratos de disposições sobrepostos (daí o peso desproporcionado dos esquemas implantados na infância) [...]”⁵⁶

Um outro modo de compreender o *habitus* é aquele relacionado ao reprodutivismo, à percepção do processo de repetição a ele inerente - repetição que caracteriza a própria existência de hábitos. Mesmo considerando esse caráter, ele é “[...] durável, mas não estático ou eterno: as disposições são socialmente montadas e podem ser corroídas, contrariadas ou mesmo desmanteladas pela exposição a novas forças externas, como demonstrado, por exemplo, a propósito de situações de migração.[...]”⁵⁷

Em situações similares, uma clivagem pode ser identificada quando se verifica as determinações passadas que engendram a emergência de determinadas disposições, e as determinações atuais que podem interpelar as disposições existentes forjadas em um momento anterior. O *habitus*, frente às determinações externas do presente, confere às práticas e representações uma relativa autonomia, o passado persiste e repercute, se sobrepõe enquanto história que acontece no presente imediato. Ao mesmo tempo, o agente plasma sua permanência no interior de mudanças que o impelem para um processo de aquisição de novas disposições que possam orientar suas ações e representações em um outro cenário social.

⁵⁵ PINTO, 2000.

⁵⁶ WACQUANT, 2007, p.3.

⁵⁷ *Ibid.*, p.3.

2.3 Disposições, Representações e Ações

As considerações até agora realizadas em torno do conceito de *habitus*, [entendido enquanto matriz de representações e ações dos agentes], impõem a necessidade de tecer considerações concernentes à noção de representações. Tal qual o conceito de *habitus* elaborado por Bourdieu, também o de representação social supõe a articulação das dimensões subjetivas e objetivas de apropriação do social. Essa preocupação, presente no pensamento de Moscovici⁵⁸, favorece a análise das elaborações dos sujeitos inseridos em um contexto social concreto, que traz a marca das condições que os influenciam.

Esta abordagem teórica, assim como as contribuições de Bourdieu, mostra-se fecunda para a compreensão das ações dos agentes imersos nas tensões vividas no cotidiano e para o estabelecimento de articulações entre as dimensões subjetivas e objetivas presentes nas práticas cotidianas. A noção de representações sociais, assim como a noção de *habitus*, propicia a superação de modelos clássicos dicotômicos de interpretação que consideram a relação entre o individual e o social. A emergência de um campo teórico, a exemplo do das representações sociais, resulta, nos últimos tempos, da insuficiência do modelo clássico dicotômico entre sociologia-coletivo e psicologia-indivíduo, onde caberia à primeira compreender os fenômenos ditos objetivos, e à segunda, os mecanismos subjetivos.

É com o intuito de superar essa cisão, que os cientistas sociais de todo o mundo vêm investindo esforços para a criação de estratégias metodológicas que contribuam para a captura de objetos fugazes que estiveram desprezadas pelo modelo clássico da ciência moderna. Jodelet,⁵⁹ uma das responsáveis pelo aprofundamento da teoria das representações sociais, assim justifica o surgimento desse campo:

[...] frente a esse mundo de objetos, pessoas, acontecimentos ou idéias, não somos ‘apenas’ automatismo, nem estamos isolados no vazio social: partilhamos esse mundo com os outros, que nos servem de apoio, às vezes de forma convergente, outras pelo conflito para compreendê-lo, administrá-

⁵⁸ MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

⁵⁹ JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

lo ou enfrentá-lo. Eis por que as representações são sociais e tão importantes na vida cotidiana.⁶⁰

No âmbito das ciências humanas, a articulação entre o objetivo e o subjetivo talvez seja, na atualidade, um dos temas que mais tem aproximado perspectivas teóricas. Diversas correntes têm buscado explicar como o indivíduo internaliza a vida social, que mecanismo a engendra. Encontramos na maioria delas a noção de construção do real, ou seja, o “caráter generativo” do conhecimento cotidiano, que exige uma análise dos atos de comunicação e da interação entre indivíduos, ou mesmo entre grupos e instituições. A essa comunicação é creditado o papel de mecanismo através do qual se transmite, cria e objetiva a realidade. Entra em jogo aí um processo subjetivo, que mediatiza a relação indivíduo/meio, processo entendido como essencialmente representativo.

O conhecimento das representações humanas desvenda a maneira como os sujeitos sociais apreendem os acontecimentos da vida diária, as características do meio, as informações que circulam, as relações sociais. Ao entendê-las assim, quase todos os aportes teóricos voltam-se para o cotidiano ou o vivido, centrando aí sua fonte de conhecimento. Jodelet demonstra como a evidência dessas representações nos é sensível cotidianamente: “[...] a observação das representações sociais é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens midiáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais.”⁶¹

Por essa ótica, já existe um domínio de pesquisa dotado de uma estrutura conceitual/metodológica própria. No entanto, a conceituação do termo representação é motivo de controvérsias. Dentro desse quadro, a contribuição teórica de Durkheim é reconhecida como um determinante para a construção do referido conceito. Moscovici⁶² considera que Durkheim foi quem anunciou, por primeiro, a noção de “representações coletivas”, pois fixou os contornos e reconheceu a possibilidade de explicar os fenômenos da sociedade a partir dessa idéia.

Durkheim apresentou uma linha de pensamento que consistiu em entender que, a partir das representações, poder-se-ia justificar a especificidade e a autonomia dos fenômenos

⁶⁰ JODELET, 2001, p.17.

⁶¹ *Ibid.*, p.18-19.

⁶² MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45-66.

sociológicos. Para tanto, cunhou o conceito de “representações coletivas”, distintas das individuais. Aquelas seriam produções sociais que se impõem aos indivíduos como forças exteriores e que teriam o papel de imprimir coesão social, desde a ciência até mitos e religiões.⁶³ Assim, as produções sociais são, para Durkheim, imposições transmitidas através de gerações. Para ele, a teoria da realidade psicossocial coletiva é um processo segundo o qual a humanidade produziria e comunicar-se-ia simbolicamente através dos objetos, dentro de uma dinâmica de relações sociais reais ou imaginárias.

A noção de representação se estabelece no campo das ciências do homem pela importância do problema a que se refere e pela sutileza de seus poderes de análise. Por meio dela, Durkheim revela o elemento simbólico da vida social, tanto quanto o interesse de seu estudo metódico. Um símbolo representa outra coisa diferente de si mesmo: é uma idéia sobre um objeto compartilhada por homens, independente do próprio objeto. [...] Durkheim transforma o simbolismo num meio pelo qual a sociedade se torna consciente de si mesma – demarcação entre componentes individuais e componentes coletivos do vínculo entre os homens.⁶⁴

Ao construir sua teoria, Durkheim realiza uma dupla separação. Primeiramente, as representações coletivas, conceito universal, impessoal, se separam das representações individuais – próprias de cada indivíduo, variáveis. Em segundo lugar, as representações individuais têm por substrato a consciência de cada um, as representações coletivas, a sociedade em sua totalidade.

Neste sentido, as representações coletivas não constituem um denominador comum das representações individuais, mas são sua origem. Homogêneas e vividas por todos os membros de um grupo, as representações coletivas têm por função preservar o vínculo existente entre os entes deste grupo, preparando-os para agir de modo uniforme. Uma representação é coletiva, também, porque perdura pelas gerações e exerce uma coerção sobre os indivíduos.

É incontestável a oposição realizada por Durkheim entre as representações coletivas e as representações individuais. Nas primeiras, haveria uma estabilidade da transmissão e da reprodução; nas segundas, seria evidente uma maior variabilidade. Com Moscovici, essa oposição entre representação de uma coletividade, entendida como representação coletiva, e

⁶³ MOSCOVICI, 2001, p. 47.

⁶⁴ *Ibid.*, p.52.

representação de um indivíduo, compreendida como representação individual, passou a ser repensada em outra perspectiva. Observa Moscovici:

[...] muitos sociólogos e antropólogos, estudando os mitos e os conhecimentos práticos⁶⁵ das sociedades longínquas, descobriam um tecido de absurdos e de superstições. Sem olhar à volta e comparando-os ao Ocidente, tendiam a explicar essas aberrações pelas limitações dos indivíduos, incapazes de raciocinar como nós, e por erros de associação mental, cuja origem seria psicológica. Ora, se associarmos crenças, mitos e formas simbólicas em geral à própria sociedade, tudo muda. Absurdos e erros não são mais atribuídos à lógica falha dos indivíduos, mas à própria representação coletiva, cuja significação tem de ser compreendida.⁶⁶

Instaura-se aí uma mudança de perspectiva, pois não são os atos e pensamentos na esfera individual que devem atrair a atenção, mas o conjunto das crenças e das idéias que possuem uma coerência própria. Assim, os fatos sociais, ou o conjunto de crenças e idéias, não podem ser explicados a partir do pensamento individual. Moscovici compreende que o indivíduo pensa a partir da influência das representações dominantes na sociedade, e essas representações diferem na sociedade em análise.

O indivíduo sofre a pressão das representações dominantes na sociedade e é nesse meio que pensa ou exprime seus sentimentos. Essas representações diferem de acordo com a sociedade em que nascem e são moldadas. Portanto, cada tipo de mentalidade é distinto e corresponde a um tipo de sociedade, às instituições e às práticas que lhe são próprias.⁶⁷

Deve-se resguardar a importância que teve o pensamento de Durkheim pois, a partir deste pensamento, no início dos anos 60, Moscovici retomou o estudo das representações sociais, despertando, aos poucos, o interesse de psicólogos sociais, que vislumbraram a possibilidade de estudar os comportamentos, relações sociais, difusão de saberes, relação pensamento/comunicação e gênese do senso comum, sem simplificar tais fenômenos.

Tornou-se necessário compreender que as representações que formam a “mentalidade” de uma determinada sociedade não são compreensíveis a partir de premissas orientadoras de uma outra sociedade. Para a compreensão das representações e atuações de um agente social não é possível sustentar as oposições entre indivíduo e coletivo, nem considerar apenas visões homogeneizantes e generalizantes do contexto histórico-social.

⁶⁵ Na obra encontramos a explicação para a expressão “conhecimentos práticos”, no original: *savoir-faire*. Significa know-how, saber-fazer, cultura tecnológica.

⁶⁶ MOSCOVICI, 2001, p. 49.

⁶⁷ *Id.*.

Moscovici destaca que hoje opera em torno das representações sociais uma convergência notável entre diversas Ciências Psicológicas e Sociais. “[...] Entre esses dois momentos – o do nascimento e o do ressurgimento – o conceito de representação coletiva passou por muitas metamorfoses que lhe conferiram uma outra forma, uma coloração diferente. [...]”⁶⁸

Em vários momentos de sua obra, ao formular o conceito de representações sociais, Moscovici afasta-se do conceito durkheimiano de representações coletivas, principalmente por averiguar que nos tempos atuais há que se captar justamente a mobilidade e a plasticidade típicas da sociedade presente. Para esse teórico, a concepção de Dürkheim "não é completamente enganadora", mas não condiz com a atualidade de um tempo muito curto, em que há pouco espaço para tradições estáveis, principalmente devido às influências das comunicações de massa, que vêm acelerando a proximidade entre a ciência e o senso comum, reconstituindo-os aceleradamente.

[...] era necessário descolar a ênfase sobre a comunicação que permite aos sentimentos e aos indivíduos convergirem; de modo que algo individual pode tornar-se social ou vice-versa. Reconhecendo-se que as representações são, ao mesmo tempo, construídas e adquiridas, tira-se-lhes esse lado preestabelecido, estático, que as caracterizava na visão clássica. Não são os substratos, mas as interações que contam.⁶⁹

Sob a denominação de representações sociais, o teórico apresenta a idéia de que essas criam realidades e senso comum e não apenas designam uma classe geral de conhecimentos e crenças, como indicava Dürkheim, para as representações coletivas. Portanto, se Dürkheim elevou seu conceito a uma categoria que engloba todas as formas de pensamento, Moscovici a tornou específica e equivalente a outras noções psicossociológicas, como, por exemplo, a opinião ou a imaginação, guardando, entretanto, as devidas características que as diferenciam. A singularização é iniciada pela substituição do termo *coletivas* por *sociais*.

Por esta leitura, o social é incorporado como parte da formulação das representações dos sujeitos, através do contexto concreto em que se encontram. Indivíduos ou grupos situam-se através da comunicação que estabelecem entre si, da escolaridade ou da bagagem cultural, através de códigos, valores e ideologias, relacionados com a situação social em que vivem. O

⁶⁸ MOSCOVICI, 2001, p. 46.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 62.

pensamento de Moscovici impulsiona-se e orienta-se pela compreensão da representação como uma “passarela” entre os mundos individual e social e, ao mesmo tempo, associando-a a uma perspectiva de uma sociedade em constante transformação. A partir das representações, não se compreende apenas as tradições que perduram na sociedade, mas também as inovações. A abordagem das representações sociais compreende não apenas uma vida social já feita, mas uma vida social dinâmica, como um processo ou história em aberto. E, neste processo, as representações passam a denotar uma estrutura cognitiva específica, distanciando-se de uma perspectiva que engloba idéias ou conhecimentos apenas de origem coletiva.⁷⁰ Então, é na interseção produzida em interação pelo individual e o coletivo que são instauradas as representações.

Por essa ótica, o conceito de representação social pressupõe que o próprio processo de representação constrói o objeto de representação, ou seja, é produto e processo. Ao invés de se configurarem como reações a um estímulo exterior, as representações são, na visão de Moscovici, “teorias” destinadas à interpretação e elaboração do real. Empregam-se representações para retomar o equilíbrio perdido, quando uma nova informação surge na comunicação cotidiana. Tem-se um movimento em que o não-familiar torna-se familiar.⁷¹ As representações sociais constituem-se em meio através do qual a subjetividade pode ser pensada, pois é uma forma de compreender e dar significado à realidade da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, construir essa realidade.

[...] Representando-se uma coisa ou uma noção, não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto progressivamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas. Dentro desses limites, o fenômeno pode ser denominado representação social. [...] ⁷²

Ainda com Moscovici, nas sociedades tradicionais, os mitos, as lendas, eram formas de compreensão da realidade; em nossa sociedade, o conjunto de representações, em certa medida, ocupa o lugar desses mitos e lendas, herdando alguns dos seus traços e poderes. A realidade só se torna realidade através de uma perspectiva, de um modo de compreensão e, somente a partir da forma de compreensão dessa realidade, ela pode ser construída. Nessa dinâmica, as representações fornecem uma perspectiva de compreensão da realidade e acabam por construí-la.

⁷⁰ MOSCOVICI, 2001, p. 62.

⁷¹ *Id.*, 2003, p.54.

⁷² *Id.*, 2001, p. 63

As representações guiam o modo de cada agente social definir conjuntamente com os outros os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e posicionar-se. Como demonstra Jodelet, elas não se encontram isoladas, “[...] estão ligadas tanto a sistemas de pensamento mais amplos, ideológicos ou culturais, a um estado de conhecimentos científicos, quanto à condição social e à esfera da experiência privada e afetiva dos indivíduos”.⁷³

Podemos verificar que as representações sociais são fenômenos complexos e, em uma determinada representação, diversos elementos podem ser identificados – ideológicos, normativos, valores, bem como opiniões, atitudes etc. No entanto, esses elementos são organizados “[...] sob a aparência de um saber que diz algo sobre o estado da realidade [...]”⁷⁴ Um fenômeno que se relaciona com sistemas amplos ideológicos, culturais, mas, ao mesmo tempo, sua evidência nos é sensível cotidianamente.

Neste sentido, as representações sociais são compreendidas como uma forma de conhecimento – saber de senso comum – socialmente elaborada e partilhada, que possui um caráter interpretativo/generativo, pois contribui para a compreensão e construção de uma realidade comum a um conjunto social. Ou seja, como sistemas de interpretação que regem, orientam e organizam as condutas e comunicações sociais, possuindo um caráter fluido, sendo produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade. Uma apropriação realizada por um sujeito que, ao dar significado à realidade da vida cotidiana, constrói a realidade de sua vida dentro de um determinado grupo e contexto social.⁷⁵

⁷³ JODELET, 2001, p.21.

⁷⁴ *Ibid*, p.21.

⁷⁵ Jodelet apresenta uma caracterização referente à representação social sobre a qual os pesquisadores estão de acordo: “[...] é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Igualmente designada como saber de senso comum ou ainda saber ingênuo, natural, esta forma de conhecimento é diferenciada, entre outras, do conhecimento científico. Entretanto, é tida como um objeto de estudo tão legítimo quanto este, devido à sua importância na vida social e à educação. É possibilitadora dos processos cognitivos e das interações sociais. Geralmente, reconhece-se que as representações sociais – enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros – orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais [...] as representações sociais são abordadas concomitantemente como produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade.” *Ibid.*, p.22.

Sobre o saber do senso comum, entendido como uma forma de conhecimento, vale dizer que este não se confunde com o que comumente se entende por senso comum contraposto ao científico a ser, então, ultrapassado. Aqui, o senso comum traz o sentido atribuído por Boaventura de Sousa Santos: “[...] o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido a nossa vida.”⁷⁶

A noção de representação social, como a de *habitus*, articula dimensões individuais e condições sociais, define a maneira como os agentes incorporam regularidades sociais e, ao mesmo tempo, interpretam e realizam uma leitura do mundo de forma compartilhada. O *habitus*, compreendido como um sistema de disposições capaz de engendrar uma matriz de percepções, representações e ações; e, por sua vez, as representações criando realidades e sentidos comuns, sistemas de interpretações. Duas noções que apontam para um processo de apropriação e produção do social a partir da consideração de aspectos objetivos e subjetivos.

2.4 *Habitus*, Campo e Representações: repercussões no campo do ensino jurídico

A cartografia, aqui desenhada com os conceitos de *habitus*, campo e representações sociais, constitui bússola intermitente para essa travessia, instaurando uma reflexão sobre a articulação entre as disposições e representações que orientam as ações dos atores no campo do ensino jurídico, retirando o caráter de arbitrariedade das suas atuações. Esta cartografia é fecunda para tecer considerações sobre o funcionamento do campo a partir da trama de relações costuradas por seus atores, das regras do jogo estabelecidas, das representações e ações orientadas pelo *habitus* forjado neste campo.

Com este intento, para compreender o *habitus* constituído/instituinte do campo do ensino jurídico é necessária a consideração das relações e práticas estabelecidas entre os agentes do campo; a repercussão da autonomia e trajetória de cada um nas relações estabelecidas; as condições sociais externas ao campo, mas influentes na constituição destas

⁷⁶ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1997. p.55.

relações; e, inevitavelmente, a observância da estreita relação estabelecida entre o campo do ensino jurídico e o campo jurídico.

É preciso uma atenção mais acurada sobre o próprio conceito de campo, tal qual desenhado por Bourdieu, que já foi anunciado no início deste capítulo, mas, pela força que tem a relação dos conceitos de *habitus* e campo em sua sociologia, a retomada é sempre uma exigência. Os instrumentos conceituais empregados por Bourdieu têm se mostrado bastante fecundos quando se busca compreender estratégias de reprodução, desigualdade, mas também de lutas simbólicas travadas pelos agentes em um espaço social, visando à apropriação de bens, posições, e, por conseqüência, do monopólio da competência e do poder. Neste sentido, a categoria de campo, dentre outras, é fecunda pelo fato de relacionar-se às lutas que determinados grupos desenvolvem pela manutenção de vantagens, posições sociais, ou seja, pela preservação de privilégios materiais e simbólicos.

Em todos os campos, a exemplo do da arte, da religião, da ciência, da educação, do esporte, e outras, não é difícil verificar os embates travados entre diferentes agentes que portam autoridade e legitimidade diferenciadas. Para o intento deste estudo, foram particularmente úteis às análises efetuadas por Bourdieu concernentes às relações e disputas travadas no interior do campo da educação e do campo científico. De acordo com Bourdieu, todo campo pertence ao universo social como os demais, contudo, orienta-se mediante obediência às leis sociais mais específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o espaço social mais amplo. Decorre disso que todo campo constitui-se em um cenário de forças e de lutas para conservar ou transformar o próprio campo e suas relações de poder⁷⁷.

No que concerne ao campo científico, o argumento de Bourdieu convida a se pensar a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes no direcionamento dos pontos de vista, no comando das intervenções científicas, na escolha dos locais de publicação, dos objetos a serem investigados, e outras ações necessárias à sustentação do campo e das posições dos seus diversos integrantes. É essa estrutura que diz o que pode e o que não pode ser feito. Ou seja, a posição que cada um ocupa nessa estrutura contribui para a definição e orientação dos seus posicionamentos.

⁷⁷ BOURDIEU, 1983, *passim*.

Os agentes do campo jogam determinado jogo segundo regras específicas, onde nem todos possuem o “direito de entrada”⁷⁸. “A principal censura é constituída por esse direito de entrada, isto é, pelas condições de acesso ao campo científico e ao sistema de ensino que a ele dá acesso. [...]”⁷⁹ É possível abrir um leque de questionamentos sobre esse “direito de entrada” que estabelece as condições de acesso ao ensino superior, aproximando-se, por vezes, de uma idéia de “recrutamento social”, para salvaguardar determinados fins.

No campo do ensino jurídico, há que se questionar e compreender quais são as regras que regem o jogo e aqueles que têm a capacidade de “entrar” e jogar. Qual o *habitus*, dito de outro modo, quais as práticas, ações e representações que são engendradas por esse campo? Quais são as disposições duradouras engendradas no campo de formação do bacharel em Direito? Quais posições ocupam os diversos atores do campo do ensino jurídico? Quais lutas se travam em seu interior? Quem determina os temas, os métodos, avaliações e questões, e, ao mesmo, define os arranjos do funcionamento do campo? Quais hierarquias são estabelecidas e legitimadas? Quais elementos do campo jurídico impõem-se no espaço de formação do bacharel em Direito e que repercussões do campo do ensino ecoam no campo jurídico? Corpos jurídicos: “Por que os reconhecemos no exato momento em que os vislumbramos no horizonte?”⁸⁰

Essas são perguntas que incitam o pensar sobre o funcionamento de um campo tão distinto dos demais, como é o do ensino jurídico. Lançar o olhar sobre este campo, a partir das disposições duradouras e transponíveis nele engendradas, significa trilhar o caminho entre a subjetividade e a objetividade, pois o *habitus*, não sendo uma dimensão estritamente objetiva, se expressa em gestos, condutas, preferências, representações, gostos, linguagens, juízos de valor dos seus agentes - professores e estudantes.

Deste modo, entende-se que o *habitus*, compreendido como uma dimensão silente, atua na composição do perfil do bacharel em Direito, pois esta matriz de representações e ações do jurista, desde o período de sua formação, já traz o tom de uma “cultura jurídica” que, posteriormente, ultrapassa o campo de formação do bacharel. Parte-se do pressuposto de que

⁷⁸ BOURDIEU, 1983, p.122-155.

⁷⁹ *Id.*, 1983, p.143.

⁸⁰ APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. Amnésia *In Juris*. In: **Revista do SAJU**: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito. Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Faculdade de Direito da UFRGS Vol.2 N.1 Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 1998. p.92.

para o estudante de Direito o *habitus*, forjado no campo do ensino jurídico, contribui para orientar a sua forma de relação com o mundo e com o mundo jurídico.

Em um cenário em que, mais do que nunca, se discute a necessidade de transformação da cultura jurídica hegemônica forjada no campo do ensino jurídico, e presente no campo jurídico, importa aprofundar a compreensão do funcionamento do *habitus* no campo do ensino jurídico e suas possibilidades de transformação.

Com efeito, parto do pressuposto de que é possível se pensar mudanças de *habitus* no campo do ensino jurídico, bastando para tanto a compreensão de que ao mesmo tempo em que um determinado campo reproduz as condições objetivas que influenciou o engendramento de *habitus*, tais condições, ao sofrerem transformações, também tensionam o campo. Pode-se afirmar que o mundo atual guarda uma distância considerável daquele que fez emergir um determinado ensino do direito. As tensões deste mundo emergem na sala de aula, no trabalho, nas funções antes inexistentes, pressionando o campo do ensino jurídico na direção de mudanças necessárias.

É preciso o retorno à noção de *habitus*, compreendendo-o como matriz de percepções, apreciações e ações, “enquanto produto da história”⁸¹, capaz de engendrar práticas, individuais e coletivas, e, mesmo sendo resultado das condições sociais, não deixa de ser também resultado da trajetória de cada agente. Assim, *habitus* resulta das condições sociais de cada campo, e, ao mesmo tempo, da trajetória de cada agente.

Em um mesmo espaço social, existem múltiplas possibilidades para que uma série de disposições seja engendrada, pois além das condições sociais, existem condições subjetivas que, mesmo elaboradas socialmente, têm suas especificidades por se relacionarem com a trajetória única de cada um e suas elaborações simbólicas, subjetivas, afetivas. Isso quer dizer que cada agente adquire, de forma diversa, uma matriz de representações e ações.

A dinâmica das práticas evidencia a impossibilidade de pura reprodução mecânica. A atuação e prática de um determinado ator social tem uma relativa autonomia, pois ela se relaciona com a situação e um *habitus*. Ao mesmo tempo em que as práticas produzidas pelos

⁸¹ BOURDIEU, 1983, p.76.

atores orientadas pelo *habitus* produzem “regularidades”, concernentes às condições sociais de produção deste *habitus*, existe o ajustamento às exigências da situação enfrentada num dado momento.

[...] só podemos, portanto, explicar essas práticas se colocarmos em relação à estrutura objetiva que define as condições sociais de produção do *habitus* (que engendrou essas práticas) as condições do exercício desse *habitus*, isto é, com a *conjuntura* que, salvo transformação radical, representa um estado particular dessa estrutura.[...] ⁸²

A idéia de “ajustamento” abre uma reflexão sobre o caráter mutável do *habitus*. Este não é imutável, muda através do tempo e do lugar; enquanto aptidão adquirida socialmente relaciona-se com as condições sociais de produção do *habitus* e, ao mesmo tempo, com as condições sociais existentes no momento. A necessidade de reorientação do *habitus* às condições de seu exercício, que podem ser diversas das condições de sua elaboração inicial, incita o questionamento sobre as possibilidades de transformação dessas disposições duradouras e transponíveis, impulsionadas pela necessidade de cada agente atuar frente às novas condições.

[...] esse sistema de disposições, pelo fato de ser engendrado em condições determinadas, é inegavelmente ajustado a outras condições. E é pelo desajustamento que ele se torna manifesto. É o que sucede quando, como na Argélia nos anos 1950 e 60, indivíduos são arrancados do universo rural que lhes era familiar e se vêem lançados no universo da economia urbana e capitalista diante do qual estavam desarmados: não só eles não podem elaborar estratégias coerentes, como tendem a explicar seu destino social pela fatalidade ou pelo acaso. ⁸³

Os agentes produzem o mundo social através de suas ações e representações, mas não deixam de ser produto do mundo social. As categorias de juízo e de ação são partilhadas, pois estes atores estão submetidos às condições e condicionamentos sociais similares; mas, ao mesmo tempo, cada agente com sua trajetória internaliza uma combinação de esquemas e elaborações. O *habitus* opera como o princípio das escolhas dos agentes, guiando ações. Neste processo, deve-se considerar se os agentes provêm de um mesmo campo, ou de campos diversos. Wacquant, apontando incompreensões recorrentes sobre o conceito de *habitus*, dispõe

Primeiro, o *habitus* nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em

⁸²BOURDIEU, 1983, p.65.

⁸³PINTO, 2000, p.38.

camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Assim, em um segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do carácter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo: universos irregulares tendem a produzir sistemas de disposições divididos entre si, que geram linhas de acção irregulares e por vezes incoerentes. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui.⁸⁴

O *habitus*, forjado no campo do ensino jurídico, passa por um momento cujo grau de tensões se sobressai, um universo irregular que produz sistemas de disposições divididos entre si; algumas disposições que hoje são adquiridas no campo do ensino jurídico eram inimagináveis antes. No atual espaço de formação do bacharel, determinados espaços de aprendizagem não existiam, e as condições sociais eram outras; até mesmo o público que ingressava e possuía “o direito de entrada” neste campo era outro, e, notadamente, mais homogêneo. Um público homogêneo que, antes de adentrar no campo do ensino jurídico, compôs o cenário dos mesmos campos, e compartilhava um conjunto de disposições que representavam um grupo no campo social mais amplo.⁸⁵

Hoje, o cenário é outro, o campo do ensino jurídico apresenta-se, cada vez mais, como um universo irregular, que produz sistemas de disposições divididas. Coexistem rupturas irreversíveis na práxis pedagógica, práticas pedagógicas reprodutivistas, e, ao mesmo tempo, práticas pedagógicas emancipatórias coexistindo e tensionsando o campo do ensino. O *habitus* dominante neste campo apresenta-se “desajustado”, pois as práticas e representações engendradas por ele destoam do meio que impulsiona inovações sociais.⁸⁶ No caso do campo do ensino jurídico, quanto à capacidade de forjar um *habitus* “robusto”, parece que este campo tem perdido tal capacidade, ou pelo menos, não é como antes.

Essas disposições duradouras, no campo do ensino do direito, já não são forjadas em bases “robustas”, o que abre brechas para se refletir para além do carácter de continuidade, ou aliança com esse cenário. Tudo isso encoraja o pensamento a realizar uma outra história sobre o campo do ensino jurídico, inspirando-se nas “produções heréticas”, de ruptura e

⁸⁴ WACQUANT, 2007, p.4.

⁸⁵ ADORNO, 1988.

⁸⁶ WACQUANT, *op. cit.*, p. 5.

“inconformista”, diante do quadro reprodutivista. Mesmo há pouco tempo atrás, quando o *habitus* do campo do ensino jurídico apresentava, quase exclusivamente, sua face “reprodutivista”, não seria possível afirmar a impossibilidade de transformação do *habitus*, tendo em conta as trajetórias singulares dos agentes deste campo.

Coexistindo com perspectivas reprodutivistas, no horizonte, sempre foi possível enxergar as aberturas e reinvenções de espaços tradicionais, como o da própria sala de aula. Caminhos trilhados por “heréticos” ou transgressores do campo do ensino jurídico, indicando que as relações entre as instâncias, como dos Cursos de Direito, e seus agentes, pressupõem que podem ser estabelecidas de diversos modos; podem ser de “aliados” e/ou “adversários”; de continuidade e/ou de ruptura; em um cenário de experiências de socialização diversas.⁸⁷

Por mais que exista uma série de disposições elaboradas em um determinado campo, o que cada estudante interioriza tem uma relação com sua trajetória particular e suas relações com outros campos de socialização, aos quais pertence. O *habitus* é este princípio unificador, mas, ao mesmo tempo, mediador entre as práticas individuais e as condições sociais da existência. O entremear da trajetória de cada um com a trajetória do grupo colabora para a compreensão das ações que, aparentemente, destoam do agir dos integrantes do grupo.

Os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos agentes compõem um sistema inacabado, aberto a incessantes reformulações, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente, mas capaz de engendrar uma matriz que predispõe os agentes a fazerem determinadas escolhas. A “matriz” forjada no campo do ensino jurídico tradicional, ao invés de colaborar na orientação das escolhas dos futuros bacharéis, parece desorientá-los ou aliená-los diante do cenário social conflituoso. Não é por acaso que ações do Ministério da Educação e do Ministério da Justiça⁸⁸ apontam, nesse sentido, a necessidade de transformação da “cultura jurídica”. O que significa essa “cultura jurídica” vinculada à atuação do futuro bacharel senão essa matriz de orientação de ações e representações forjada no período de sua formação?

⁸⁷ SETTON, Maria da Graça J.. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 20, n. maio/ago, 2002, p. 60-70.

⁸⁸ PROJETO RECONHECER. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/reconhecer> acesso em: 9 de março de 2007.

A orientação dos Ministérios aponta justamente para a necessidade de superação de uma espécie de “desajustamento” entre a “cultura jurídica” forjada no campo do ensino na atualidade e as condições sociais hoje enfrentadas por estes bacharéis no campo de sua atuação profissional. O *habitus* engendrado no campo de formação do bacharel em Direito não se sustenta ante o cenário social, e quanto maior o “desajustamento”, mais explícito o *habitus* forjado no campo do ensino jurídico apresenta-se. Assim como no caso dos argelinos, os bacharéis, após saírem da faculdade, permanecem vivendo em um mundo de ilusões; as suas categorias de percepções, as suas percepções não deixam que vejam o outro universo que se abre, lembram a figura de “desamparo” daqueles que arrancados de um determinado universo com determinadas disposições adquiridas não conseguem agir, ou perdem o referencial; ou, para não figurarem no lugar de desamparo, deixam o outro desamparado ou a própria sociedade.

Ao mesmo tempo em que a idéia de impossibilidade de transformação “seduz”, posto que alimenta o mesmo jogo no campo, a atuação no projeto e as orientações dos Ministérios⁸⁹ apontam para a construção de espaços pedagógicos de ruptura com a tradição. Este movimento, colabora para a reorientação da “cultura jurídica”, indicando o horizonte de transformação possível das disposições dos agentes no próprio espaço de formação do bacharel em Direito.

Denunciar apenas uma perspectiva de reprodução do *habitus* é deixar escapar o princípio que funda o conceito de *habitus*, o estabelecimento da relação entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação com as conjunturas sociais e coletivas. Como lembra Setton, “[...] a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais”.⁹⁰

Cada estudante e professor determinam, ativamente, através de formas de *ver* o mundo, a própria situação que os determina e os conduz; ao mesmo tempo em que essas categorias de apreciação e de percepção são determinadas pelas condições sociais de sua constituição. “[...] *Habitus* não pode ser interpretado apenas como sinônimo de uma memória

⁸⁹ PROJETO RECONHECER, 2007.

⁹⁰ SETTON, 2002, p.66.

sedimentada e imutável; é também um sistema de disposição construído continuamente, aberto e constantemente sujeito a novas experiências [...]”⁹¹

As reflexões de Altmann e Brandão,⁹² consoantes com o que venho defendendo sobre as possibilidades de transformação do *habitus*, contribuem para se pensar nesta transformação no campo formativo do bacharel em Direito. Neste sentido, a noção de *habitus* favorece não somente pensar os determinismos e questões inconscientes, e como se engendram as representações que guiam os diversos sujeitos, mas também convida a se pensar a articulação entre uma atuação particular no contexto social existente e o pertencimento a um ou mais grupos. O *habitus*, figurando na relação entre o agente social e o mundo, se estabelece como um princípio socialmente constituído de percepção, ou seja, o subjetivo ou o “individual” não deixam de ser sociais, o *habitus* não deixa de ser uma “subjetividade socializada.”⁹³

Em defesa da possibilidade de transformação do *habitus*, Altmann e Brandão refletem sobre as críticas dirigidas à obra de Bourdieu sobre a impossibilidade de seu pensamento considerar o potencial de resistência dos indivíduos, como se estes fossem incapazes de através de decisões agir e intervir em suas próprias disposições. Neste sentido, a partir do pensamento de Bourdieu, afirmam que compreender a atuação do agente em um contexto social pressupõe, ao mesmo tempo, rechaçar um viés norteado por uma razão universal ou abstrata, como se o indivíduo fosse capaz de tomar suas escolhas e guiar suas ações de forma puramente racional; e, ao mesmo tempo, afastar uma posição em que um determinismo transformaria o indivíduo num agente acorrentado a atuações e condicionamentos automatizados, como se fosse um mero reproduzidor social.

“O indivíduo é situado e ‘enredado’ pelo espaço social que o contém, mas ele pode compreendê-lo e agir sobre ele. [...]”⁹⁴ Ao mesmo tempo, a ação não deve ser compreendida como resultado do puro estrangimento de causas externas, dentro de uma perspectiva mecanicista, nem como resultado de uma atuação consciente e livre de qualquer intervenção

⁹¹ O artigo, considerando as críticas existentes à obra de Bourdieu quanto ao caráter mecânico do *habitus* no processo de reprodução social que podem ser encontradas em livros e revistas especializados, tem por objetivo discutir as possibilidades de transformação do *habitus*. SETTON, 2002, p.64-65.

⁹² ALTMANN, Helena; BRANDÃO, Zaia. **Algumas hipóteses sobre a transformação do *habitus***. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/5915.PDF?NrOcoSis=16344&CdLinPrg=pt Acesso em: 27 de jul. de 2007.

⁹³ *Ibid.*, p. 2.

⁹⁴ ALTMANN; BRANDÃO, 2007, p.3.

social. O indivíduo está situado em um universo social particular, e, ao mesmo tempo, o universo se inscreve nele.

No caso do estudante de Direito, a ação se dá a partir de determinadas “regras” do campo do ensino jurídico, e guiado por disposições adquiridas. Essas disposições, posteriormente, orientam atuações e engendram representações em outros campos e contextos sociais que contribuem para que outras disposições sejam forjadas. Mesmo considerando os determinantes sociais, as práticas sociais, em especial as educativas, não são totalmente determinadas, muito menos, previsíveis. Trata-se, portanto, de um espaço de conflitos, tensões, pluralidades de interpretações capazes de engendrar *habitus*, representações e ações diversas.

Deste modo, o campo contribui na formação do *habitus*, mas a atuação dos agentes é orientada por outros fatores e não apenas pela estrutura de um único campo. Pensando a movimentação dos agentes no espaço social, considerando, ao mesmo tempo, a trajetória de cada agente, o conjunto de interesses que o impulsiona, todos esses aspectos podem repercutir na transformação do próprio campo, do *habitus* e das relações estabelecidas por seus agentes.

Assim, as possibilidades de transformação dos *habitus* dos agentes podem ser pensadas, por um lado, a partir da movimentação dos agentes entre diferentes campos sociais, e, por outro, a partir da movimentação e das lutas travadas dentro do próprio campo. Outrossim, a transformação do *habitus* pode ocorrer através de um trabalho de análise reflexiva (portanto racional) sobre as próprias disposições, conforme menciona Bourdieu em algumas entrevistas. [...] ⁹⁵

Pensar nas lutas que promovem mudanças e transformações no *habitus* e no campo significa considerar o movimento de forças, as lutas que se movem no sentido da conservação, mas também as relações estabelecidas entre os agentes.

Considerando que o *habitus* é forjado a partir da inserção do agente no campo social, ou nos campos sociais, e das lutas travadas no campo, as mudanças nas posições do campo e re-distribuição das posições dos agentes repercutem na modificação do *habitus*. As hierarquias existentes e estabelecidas, neste jogo de lutas, são contestadas na base de estruturação do campo, também. Além das posições ocupadas dentro do mesmo campo, as

⁹⁵ ALTMANN; BRANDÃO, 2007, p. 5.

posições ocupadas no campo social mais amplo, ou nos diversos subcampos, podem influir na transformação do *habitus*, pois cada espaço social permite a elaboração de categorias próprias de percepção e apropriação social.

No campo do ensino jurídico mais amplo, as três possibilidades de transformação do *habitus*, aos poucos, se revelam: a movimentação dos agentes em espaços e campos diferentes o próprio público que ingressa nos Cursos de Direito já pertencem a campos diversos, ao contrário do início da sua implementação e durante muitas décadas, quando o público era restrito e, freqüentemente, provindo de um pequeno grupo da sociedade, os mais privilegiados de cabedal simbólico e material, já compartilhando determinados *habitus* comuns; as forças e movimentos de resistência que, mesmo de maneira pontual, emergem; uma postura reflexiva, que no plano institucional vem avançando, sobretudo, a partir do projeto de Reforma do Ensino Jurídico, impulsionado pelo movimento de redemocratização política na década de 1980 e configurado na Reforma do ensino em 1990.

Algumas palavras ainda para afirmar as possibilidades de transformação do *habitus* no campo do ensino jurídico concerne às experiências que vêm sendo acumuladas em universidades que têm investido na pesquisa e na extensão, dimensões que antes não se contavam no campo de formação do bacharel. Tratarei de verticalizar ainda mais a reflexão sobre essas condições possíveis de mudança de *habitus* no campo do ensino jurídico, a partir da análise de experiências efetivas que vêm indicando caminhos promissores para que no futuro possamos contar com juristas comprometidos também com as mudanças demandadas pela conjuntura social que se apresenta.

Explorar as questões e problemáticas anunciadas neste capítulo supõe compreender os traços da matriz de disposições que sustentam o campo do ensino jurídico e, ao mesmo tempo, suportam o *status quo* do campo jurídico. O intento é tecer considerações cabíveis sobre aspectos conservadores e reprodutores de um “modo de ser jurista”, um modo sustentado por um *habitus* forjado, genuinamente, no modelo central de ensino jurídico⁹⁶, para, adiante, investir um esforço no sentido de apontar as possibilidades não só de reprodução, mas, sobretudo, de mudança e transformação.

⁹⁶ PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

3 CAMPO DO ENSINO JURÍDICO: EM BUSCA DO NÃO-DITO

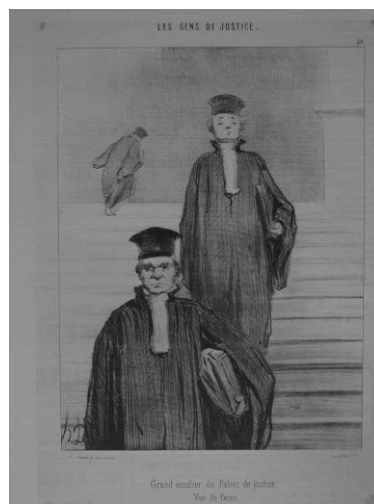


Figura 1
Grand escalier du Palais de Justice (1848)
Daumier, Honoré. Litografia da série « Le Gens de Justice ».

Este capítulo tem por objetivo tecer considerações sobre o funcionamento do campo do ensino jurídico, a partir da trama de relações costuradas por seus atores, das regras do jogo estabelecidas, das representações e ações orientadas pelo *habitus* forjado neste campo.

Para compreender o funcionamento deste *habitus* é necessário considerar alguns aspectos, como a idéia de produção do gosto neste campo, a constituição de uma específica *hexis* corporal, as leis que regem e reconhecem o “discurso competente”, as conflitualidades e tensões provocadas por um discurso universalista abstrato e as contingências do mundo social real. Importa considerar, ainda, como os personagens são construídos e sustentados no campo do ensino e, posteriormente, no campo jurídico, o papel das vestes, do discurso, dos códigos de leitura do direito, os códigos compartilhados de leitura do mundo.

Somem-se também o cenário de forças e lutas para conservar o *status quo* do campo ou transformá-lo, as repercussões de outros campos, a exemplo do acadêmico, no campo do ensino jurídico, o “direito de entrada” no campo do ensino. São estas as questões que este capítulo intenta discutir a partir da *hexis* corporal, passando pelos *habitus* teórico até alcançar o *habitus* pedagógico do campo do ensino jurídico.

3.1 *Hexis* Corporal

No campo do ensino jurídico, com o passar dos anos, espera-se que o “gosto”⁹⁷ dos ingressos represente o “gosto” compartilhado pelo grupo, refletindo, desta forma, as preferências, as hierarquizações e distinções legitimadas pelo campo jurídico. É possível tomar como exemplo a aquisição de uma específica *hexis* corporal e disposições formais condizentes com a expectativa do campo jurídico. São posturas que passam despercebidas, porque naturalizadas, e que indicam um processo de construção do *habitus* do próprio campo jurídico, como aponta Bourdieu:

[...] la construcción del *hábito* de jurista comporta todo un trabajo que parece tener por finalidad la adquisición de una postura física, corporal, de magistrado, combinación de ascesis, de reserva y de todo un conjunto de virtudes que son la materialización en disposiciones corporales de las leyes fundamentales del campo jurídico como espacio autónomo respecto de las constricciones externas. [...]⁹⁸

A cultura jurídica interiorizada e naturalizada pelos estudantes, desde o início da sua formação, conhecida e compartilhada pelos professores, repercute em seus estilos de vida, desejos e sonhos. Nesse sentido, quando se observam estudantes e professores de Direito, não é por pura coincidência, acaso ou “arbitrariedade”, a constatação da existência de um conjunto “harmonioso” de posturas corporais. Uma específica *hexis* corporal perceptível nos professores e estudantes, sobretudo, nos semestres mais avançados do curso.

Os futuros bacharéis “preferem” gestos contidos, cumprimentos formais, evitam manifestações de espontaneidade que fujam de maiores formalidades, notadamente, tratando-se da relação estabelecida com seus professores. Neste cenário, o riso encontra-se sob vigilância. De acordo com Larrosa, nas igrejas, tribunais, escolas, o riso não mostra sua face, permanece guardado, proibido.

⁹⁷ As disposições estéticas, os gostos, preferências, hierarquizações, distinções nos diversos espaços sociais, opções por determinados “estilos de vida”, se enraízam em condições de existência particulares, a partir da relação de pertencimento a um grupo e a uma determinada conjuntura social. BOURDIEU, 1983, p.82-121.

⁹⁸ O termo *habitus* foi traduzido como *hábito* neste texto em espanhol. BOURDIEU, Pierre. **Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva**. Disponível em: <http://www.ub.es/dptscs/textos/bourdieu1.pdf> Acesso em 24 jun. 2007. p. 4.

Talvez meu objetivo principal em falar do riso seja a convicção de que o riso está proibido, ou pelo menos bastante ignorado, no campo pedagógico. E sempre pode ser interessante pensar um pouco por que um campo proíbe ou ignora. São as proibições e as omissões que melhor podem dar conta da estrutura de um campo, das regras que constituem, da sua gramática profunda.⁹⁹

No campo de formação do bacharel em Direito, aliam-se as preferências posturais às opções por determinadas vestimentas. Os agentes se vestem formalmente, um reflexo da repercussão do campo jurídico no cenário de formação. As roupas formais, em tons neutros, escuros, sobretudo o preto, parecem casar com expressões faciais enrijecidas. Na obra de Daumier (1808-1879), é possível encontrar personagens com essa descrição; parte de sua obra remete ao cenário do campo jurídico, seus atores, posturas e imposturas, o caráter performático deste campo social. A seguir, a figura 2, do século XIX, exemplifica esse caráter performático, já presente no campo do ensino jurídico.



Figura 2

Trois avocats causant (1855-57)

Daumier, Honoré. Óleo sobre tela - 40.7 x 32.4 Collection Phillips, Washington.

Mesmo com certa estranheza, por conta da distância temporal e espacial da produção dessa obra, é forçoso admitir que as representações de Daumier - através de suas pinturas, caricaturas, desenhos, charges e seus diversos personagens – persistem, em algum sentido, com as representações e dimensões simbólicas dos personagens do campo jurídico no Brasil

⁹⁹ LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad. Alfredo Veiga - Neto. 4. ed., 2. imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.171.

do século XXI. Representações dos juristas, na França do século XIX, podem servir, de alguma maneira, para a compreensão e representação do campo jurídico e seus atores no presente. O olhar do artista plasma uma dimensão simbólica do campo. Neste sentido, a iconografia em tela deixa não-ditos suspensos; as imagens apresentam-se eivadas de signos e ícones que provocam percepções e “leituras” de *habitus*, disposições e representações dos juristas e sobre os juristas. A coluna erecta, o corpo hirto, o pescoço rijo, olhar endurecido, o nariz empinado e queixo proeminente, a face enrijecida e a ausência do sorriso.

Registros imagéticos velam discursos, o “jogo” existente entre os atores, representações, práticas, conceitos e pré-conceitos; códigos travestidos em imagens, códigos decodificados a partir de formas de representar e conceber o mundo. A leitura do mundo jurídico realizada por este viés aponta para uma compreensão deste campo atravessado por outros olhares e linguagens; olhares que contribuem para o re-conhecimento de culturas, costumes, posturas e expressões de um determinado campo social.

Lyra Filho, ao discorrer sobre a concepção de mundo na obra de Castro Alves, indica a conservação do potencial comunicativo das produções intelectuais e artísticas para além das fronteiras temporais e espaciais. A articulação das idéias com a *praxis* faz emergir um conjunto de perspectivas, linguagens, em contextos sociais em que “[...] os produtos intelectuais espelham os momentos dum processo histórico inacabado [...]”.¹⁰⁰

Neste sentido, indicar quadros, pinturas, fotografias de um outro momento histórico, como possibilidades de leitura de uma *hexis* corporal e *habitus* dos juristas, não significa desconsiderar os contextos sociais diversos. Sem desconsiderar a especificidade dos contextos, a leitura, neste aspecto, volta-se para a compreensão do campo jurídico e seus jogos a partir de uma matriz simbólica e representativa comum, que transcende um tempo e um espaço especificamente determinado. Representações simbólicas do campo, *habitus* vazado por essas expressões articuladas a uma matriz comum.

Quadros e pinturas são “chaves”, abrem a compreensão de uma estética característica do modo de vestir-se e do modo de portar-se dos atores do campo jurídico. Uma

¹⁰⁰ LYRA FILHO, Roberto. **A concepção do mundo na obra de Castro Alves**. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1972. p.12.

estética cultivada, desde o campo do ensino, capaz de ser identificada em juristas de diferentes culturas e épocas. Representando essa estética própria, uma imagem de Gandhi, na época em que se formou em Direito em Londres, poderia perfeitamente compor o quadro ao lado de juristas brasileiros presentes nas galerias de foto da OAB ou do STF.¹⁰¹



Figura 3



Figura 4

É curioso perceber, na figura 4, quando Gandhi, distanciado do campo jurídico tradicional e inserido nas lutas pela paz e libertação do seu povo, apresenta-se com uma outra *hexis* corporal, agora, destituído de qualquer lembrança com aquela que o remete ao pertencimento de um outro campo que não mais o campo jurídico clássico.

Voltando às galerias de fotos, estão presentes contemporâneos dos personagens de Daumier e outros que se encontram atuantes no campo jurídico nos dias de hoje. O conjunto de fotografias compõe um quadro onde expressões, posturas e vestes parecem dialogar. Atores do campo jurídico encarnam a própria representação social do que se pode compreender esteticamente por um jurista. Uma representação estética que atravessa o campo jurídico se alimentando, sobretudo, do campo social mais amplo e orienta construções simbólicas e “gostos” no campo de formação do bacharel em Direito.

Das pinturas e quadros às fotografias, registros imagéticos presentes no mundo moderno, a exemplo dos filmes¹⁰², os juristas são representados e podem ser reconhecidos a partir de traços comuns a postura, as vestes forenses, a linguagem, elementos que não se esgotam em si, mas sintetizam uma série de códigos compartilhados, disposições adquiridas,

¹⁰¹ Álbum com diversas fotos pode ser visualizado no próprio site da OAB. Disponível em: http://www.oab.org.br/hist_oab/album/index.htm acessado em: 6 de junho de 2007.

¹⁰² O filme *O Processo*, adaptação do texto kafkaniano, é um exemplo clássico. WELLES, Orson. **O Processo**. [Filme]. França, Alemanha, Itália, Continental Home Vídeo, 1962. 119 min.

representações concebidas neste campo. A captura de sentidos, representações, *habitus*, pode ser realizada através destas imagens vazadas, imagens fundidas em representações tecidas no campo social sobre os juristas e seu mundo.

O cenário e seus personagens, a ausência do sorriso, a marca da austeridade, sobriedade; o preto das vestimentas ou tons pastéis e escuros, que, ainda hoje, tornam-se marcantes nos tribunais, nos ambientes jurídicos e, predominantemente, nos corredores dos últimos anos do curso. Professores sustentam suas vestes, estudantes, gradualmente, mudam sua maneira de se vestir, suas posturas, seus gestos. Não só a mudança de veste, a *hexis* corporal, um “gosto” polido e cultivado.

E quando um estudante inicia um longo processo de aquisição das disposições que, posteriormente, o fará optar por determinadas vestes e aos poucos disposições que moldam o seu corpo como argila esculpida por régua, questionamentos emergem. Quando estudantes mudam a maneira de vestir, pode-se questionar: o que significa essa mudança de vestes?

Percorrendo a história, não é difícil encontrar a força do poder simbólico veiculada às vestimentas. Basta pensar que o ato de vestir-se, paradoxalmente, representa o ato de despir-se de determinadas representações, vestindo-se com outras. As vestes têm a capacidade de transportar as pessoas para um jogo de construção de subjetividades, pois orientam o processo de percepção que as pessoas têm de si e das outras. Como se deflagrasse um processo de composição de um personagem, “[...] enquanto a roupa pode servir de proteção a uma vulnerabilidade particular, ela também pode ser mais do que uma cobertura: de acordo com o que escolhemos vestir, ela pode ser usada na criação de uma nova *persona*. [...]”¹⁰³

Assim como no teatro, no cenário social os atores, a partir de seus diversos papéis sociais, constroem seus personagens. Alguns elementos “cênicos” aparecem e identificam grupos, não se vinculando diretamente a uma específica cultura. No teatro, o espectador capta muito do que está presente num ato, a partir dos trajes e posturas dos diversos atores; a veste e outros elementos que a compõem, a dimensão simbólica presente nestes elementos. Alguns acessórios podem criar laços de identificação, por exemplo, o uso de gravata, como se quem a usasse, a partir deste momento, sustentasse um determinado arquétipo. Sobre isso, Larrosa, ao

¹⁰³ HARVEY, John. **Homens de preto**. Trad. Fernanda Veríssimo. São Paulo: UNESP, 2003. p.18.

se referir a Júlio Cortazar, diz: “Júlio Cortázar, esse cronópio amável, terror dos famas, dizia que gostava de se olhar no espelho com a gravata ao pescoço, porque isso lhe dava a sensação de que um senhor de gravata tem de ser um senhor estupendo. [...]”¹⁰⁴

Na composição de um personagem, a linguagem do vestuário e a linguagem corporal podem deflagrar fecundos processos comunicativos. Neste sentido, as possibilidades comunicativas não se restringem aos discursos verbais, é possível comunicar-se através de uma linguagem não-verbal, mas capaz de transmitir intenções, significados, códigos, sentimentos. Determinados signos são compartilhados por diversas culturas, e encontram receptores para decodificações.

Uma simples veste pode sustentar símbolos, códigos, identificar grupos e perspectivas ideológicas. As vestes relacionam-se com o contexto, com o ambiente; da mesma forma que é possível pensar no espaço cênico do teatro, é possível pensar todas essas variantes do espaço social e os diversos atores sociais e seus personagens. O campo jurídico possui um genuíno caráter performático: os trajes, formalidades, uma intensidade simbólica marcante em cada elemento que o compõe.

No campo jurídico, para além da presença de um discurso verbal que o identifica, sobretudo, por ser hermético e incompreensível para grande parte do corpo social, existe um forte caráter performático que identifica também a atuação de seus atores, indicando, ao mesmo tempo, uma matriz de disposições para a ação. Sem negar o caráter intangível do *habitus* adquirido por cada agente num campo, é possível afirmar que parte deste *habitus* é exteriorizada mediante elementos performáticos.

Em alguns campos, mais do que em outros, o vestir torna visíveis valores, escolhas, representações; explicitam a matriz de disposições dos agentes, expressam parte do que está implícito nas ações daqueles que se vestem de uma determinada forma. E, ao mesmo tempo, elementos, como uma simples veste, são capazes de possibilitar a interação entre a subjetividade do agente em condições objetivas e a presença de outros agentes. “[...] Os

¹⁰⁴ LARROSA, 2004, p.167.

indivíduos podem se ‘generalizar’ pelas roupas que usam, tornando-se de certa forma a representação de um grupo [...]”.¹⁰⁵

No campo do ensino jurídico, as vestimentas fazem parte do jogo estabelecido entre os diversos atores no processo de construção de personalidade, pertencimento, identidade, distinguindo, indicando, sobretudo, no caso dos estudantes, o que eles são, e enunciando o que eles podem vir a ser. Cada estudante ou professor, ao se vestir e compor o seu “personagem”, aos poucos, corre o risco de esquecer que este ato de escolha já foi antecedido por espaços, onde foram vestidos por pais, escola e grupos sociais.¹⁰⁶

Até mesmo a escolha das cores das vestimentas pode ser compreendida a partir de uma leitura que transcende um caráter objetivo e neutro. As roupas formais e em tons neutros, escuros, sobretudo o preto¹⁰⁷, representam erudição, dignidade, sobriedade, autoridade, seriedade, gravidade¹⁰⁸. Como se as roupas pudessem proporcionar um conforto relacionado à própria posição que ocupam ou querem ocupar, criando uma personalidade, cada vez mais próxima de uma “verdadeira” e única personalidade de jurista, até que não se saiba mais se o estudante ou professor escolheu sua própria roupa ou se suas vestes o encontraram.¹⁰⁹ Como se ao se vestir, cada um cumprisse uma obrigação com a posição que ocupa como professor, estudante de direito ou que pretende ocupar quando tornar-se bacharel.

As vestimentas fazem parte do conjunto de elementos que, simbolicamente, transmite o que um discurso verbal, muitas vezes, não é capaz de comunicar. Uma estética

¹⁰⁵ HARVEY, 2003, p.27.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p.24.

¹⁰⁷ “[...] E o que me parece uma questão curiosa e interessante de ser estudada é a maneira como, através do tempo, o uso dessa cor – uma cor sem cor, sem luz, a cor do pesar, da perda, da humilhação, da culpa, da vergonha – foi adotado pelos homens não como a cor do que eles perderam ou não possuem, mas precisamente como a marca do que eles têm: posição, bens, autoridade. Em outras palavras, o tema envolve mais que as aparências. Ele diz respeito às relações entre pessoas em sociedade, e entre homens e mulheres, e também à maneira como as pessoas demonstram externamente o que é, de certa forma, o interior “obscuro” das motivações humanas. [...]” *Ibid.*, p.12-13.

¹⁰⁸ “[...] Tanto advogados como outros nas “profissões educadas” (médicos, professores, o clero) tinham em toda a Europa, desde o século XVI, o hábito de vestir preto.[...] No século XV muitos advogados vestiam roupas coloridas (na Inglaterra os “*serjeants*” eram bicolores, azul de um lado e verde do outro), mas no século XVI a profissão escureceu, influenciada pela toga negra que representava erudição e dignidade em geral e, mais especificamente, pela toga das universidades. Na virada do século XVII, todos os estudantes de Direito ingleses, além dos conselheiros e advogados do rei, vestiam togas pretas. No século XVIII, a toga (em tecido lanoso ou seda, sempre pretos) torna-se uma sobreveste uniforme, vestida sobre o casaco, colete e culotes negros, que era agora a roupa cotidiana dos eruditos e que, no século seguinte, transformar-se-ia em uniforme.[...]” *Ibid.*, p.178-179.

¹⁰⁹ *Ibid.*, p.18.

que distingue o grupo, o identifica, e, ao mesmo tempo, movimentada forças que tentam excluir do campo aqueles que não têm o “direito de entrada”. Um “direito de entrada” que pode ser questionado pela simples resistência do agente frente à ditadura de “preferências” e “gostos” determinados - do modo de se vestir, de se comportar, ao modo de realizar a leitura do mundo e do próprio direito.

Vale lembrar que, por vezes, o campo é “invadido” por “heréticos”¹¹⁰, pois fogem à ditadura dos gostos compartilhados, tensionando os “consensos” inquestionáveis. Em regra, são também aqueles que tendem a pensar contrariamente a todos os ditames consensuados do campo, ou a lidar com o direito e com seu ensino de modo a pôr em causa o modelo clássico e consagrado de ensino; é como se estes heréticos profanassem aquilo considerado sagrado pelo campo. Somem-se a esses aspectos, um outro, não menos importante: interação com demandas não restritas a um recorte individualista e privatístico, a exemplo de questões de direitos coletivos que envolvem sujeitos coletivos de direito, e, desta forma, lidam com público e espaço no qual uma determinada *hexis* corporal e formalidades embotadas criam abismos.

Contudo, este referencial de jurista que tem o seu status de “jurista” questionado ao entrar ou permanecer no campo, não costuma aparecer com muita frequência no decorrer da formação dos bacharéis em Direito. O referencial de professor existente tende a uma certa homogeneidade, preservando formalidades deste o vestir até o discursar. Neste sentido, pensar sobre o processo de aprendizagem é deixar-se atravessar por reflexões sobre processos de domesticação dos corpos, para que correspondam às expectativas e representações sociais do que seja também compreendido simbolicamente como um “jurista” e seu conhecimento jurídico.

Nesta lógica, aqueles que destoam do “padrão”, sustentam outras máscaras, olhares e escutas, ousam experimentar uma outra forma de leitura do direito e do mundo, causam estranheza e têm a sua identidade de “jurista” questionada. Existe uma incapacidade de representá-los como juristas; para resguardar tal representação são necessários ritos, estética e formalidades.

¹¹⁰ Esse termo será retomado; utilizo-o tendo como inspiração a idéia de “produções heréticas”, produções que fogem ao padrão impositivo de uma determinada ordem científica. BOURDIEU, 1983, p.138.

A presença no campo dos que subvertem a “ordem natural” cumpre o papel de produzir tensões, as quais se tornam mais agudas na medida em que as posições ocupadas pelos agentes tende à fixidez. Simbolicamente, qualquer um que fuja da ditadura das cores, ou ouse colocar acessórios que não os tingidos por um ar formal europeizado, têm a sua posição no campo reavaliada, se não pelos próprios pares, por uma sociedade que, em suas representações, reforça alguns traços marcantes da “cultura jurídica”.

Assim como a preferência por um determinado tipo de traje, no discurso o gosto recai no estilo formal e hermético para os não iniciados; um gosto cultivado no processo de formação do bacharel e facilmente identificável no campo jurídico. Desde cedo, do início da formação, aprende-se a admirar esse estilo discursivo, muitas vezes, preenchido de maior retórica do que propriamente por seu conteúdo e significados. Parece que a formalidade das vestimentas e das posturas representa uma formalidade subjetiva que impregna tudo, especialmente, o próprio discurso.

Embora estas preferências e gostos persistam, para assegurar o *status quo* do campo, até em setores mais conservadores, já se admite a insustentabilidade de determinados *habitus*, gostos e preferências. A exemplo, o Movimento dos Magistrados para simplificar a linguagem jurídica. Críticas e questionamentos dos que põem em causa a validade de uma forma discursiva quando o seu conteúdo não é inteligível ou simplesmente não se faz presente em discursos retóricos vazios.

A despeito de iniciativas como esta, após a formação, o conjunto de disposições engendrado no campo do ensino jurídico ainda é capaz de orientar representações e ações como a do juiz que suspendeu a audiência de um trabalhador rural porque ele usava chinelos. Este mesmo juiz já havia, anteriormente, cancelado outras audiências, justificando a “inadequação” das roupas dos trabalhadores diante do ato solene, a audiência.¹¹¹ Este episódio aponta para as representações que orientam a conduta de juristas, preservando ritos,

¹¹¹ No município de Cascavel (PR), o juiz cancelou a audiência por causa das sandálias do trabalhador rural Joanir Pereira, justificando a incompatibilidade das sandálias com a dignidade do Poder Judiciário. GAZETA DO POVO ONLINE. **TRT e OAB repudiam atitude de juiz de Cascavel**. Disponível em <http://canais.rpc.com.br/gazetadopovo/parana/conteudo.phtml?id=672102> Acesso em: 3 de jul. de 2007.

formalidades, a “dignidade da Justiça”, mesmo que para isso desconsidere a dignidade e sentimentos de pessoas.

Diante de casos como esse, instituições revêem posicionamentos e tentam reorientar as atuações dos seus agentes, desaprovando esse tipo de atuação do juiz¹¹². Contudo, o *habitus* forjado no campo do ensino jurídico e, posteriormente, sustentado no campo jurídico e suas instituições, contribui para este cenário na medida em que orienta as ações e representações dos agentes. Mesmo aqueles que tentam romper com essa cadeia têm dificuldades, como aponta Pantoja:

No Ministério Público, como Promotora de Justiça, protegida por capa, “Doutora” e “Excelência”, tinha que fazer um esforço enorme para não perder a dimensão do real. O real que não se confunde com o formal. A representação da sociedade, missão árdua incumbida ao Ministério Público, muitas vezes ganha importância tão grande em si mesma que nos esquecemos... da sociedade. A sociedade que não é forma, mas realidade. A prisão das formas, dos modelos, das rotinas são o ofuscamento produzido pelo reflexo de luz no espelho, o que impede de ver o outro.¹¹³

Sem negar a importância de determinados ritos, rituais e formalidades, constitutivos de todo campo, é possível se pensar o problema desencadeado quando a importância atribuída às formalidades é utilizada para ocultar o “vazio”; ritos, formalidades, formas discursivas praticadas e zelo na preservação de uma estética, muitas vezes, desprovida de sentido. Um processo que a cada dia transforma jovens em “velhos precoces”, como relata Roberto Aguiar:

[...] Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada; sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. [...] ¹¹⁴

¹¹² O Tribunal Regional do Trabalho do Paraná (TRT-PR) acompanha o caso, exigindo explicações ao juiz. Condenando a atitude do magistrado, determinou a antecipação das audiências desmarcadas por causa das roupas. A Ordem dos Advogados do Brasil - Paraná (OAB-PR) e o presidente da Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho (Anamatra) também se posicionaram contra a decisão do juiz.

¹¹³ PANTOJA, Luisa de Marillac Xavier dos Passos. **Espelho, espelho meu... Entre togas, capas e anéis**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2005. p.18.

¹¹⁴ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 185-186.

Corpos esculpidos por uma específica *hexis* corporal são entorpecidos por um discurso tradicional no campo do ensino jurídico. Um mundo de pura “beleza” e forma é apresentado através de uma “linguagem estandarizada”, conflitos são negados e encobertos e, quando aparecem, transformam-se em lide. O futuro bacharel corre o risco de preferir se trancar em uma “prisão das formas”, tornando-se incapaz de ver “para além do espelho”¹¹⁵, ver que no seu país milhões vivem na miséria, são analfabetos, excluídos e, além de todos os outros obstáculos, uma pessoa corre o risco de não ter acesso ao judiciário – o que não quer dizer necessariamente a possibilidade de exercício de direitos - por não ter o que vestir, se antes não morrer de fome por não ter o que comer. Roupas e discurso mais servem para vestir a alma através de uma armadura que, diante de um conflito, sufoca a sensibilidade, a criatividade, as soluções impensadas para lidar com as situações.

3.2 Hábitos Teóricos e *Habitus* Lingüístico

De acordo com Bourdieu, o campo científico produz determinados interesses e supõe formas específicas de interesse, não apenas aqueles produzidos pelo próprio campo, mas os exigidos por outros campos. Bourdieu, ao pontuar a presença da dimensão de interesses que revestem o campo científico, intenta afastar uma leitura de competência científica recortada por um viés de uma estrita e pura capacidade técnica, uma razão puramente técnica.

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da *autoridade científica* definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da *competência científica*, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.¹¹⁶

¹¹⁵ “[...]a realidade externa ao espelho continua sendo negada e sequer é percebida pelos olhares menos atentos ou pelos olhares convenientemente fixos no espelho. Intimidada a parte não compareceu, julgue-se extinto o processo. E uma semana depois, a parte, Clotilde, uma mulher com oito filhos que mora no Recanto das Emas, telefona dizendo que ainda não foi ao Fórum porque não conseguiu dinheiro para a passagem. *Tempus regit actum.*” PANTOJA, 2005, p.17-18.

¹¹⁶ BOURDIEU, 1983, p.122-123.

Enquanto no campo científico, em geral, a competência e a capacidade dos seus agentes são estatuídas a partir das posições ocupadas na academia - universidades, grupos de pesquisa, participação em congressos, publicações em revistas especializadas - no campo específico da formação do bacharel, a “competência técnica” ou “capacidade científica” é auferida, tradicionalmente, a partir da vinculação da posição do professor em um outro campo de atuação profissional. Ou seja, mesmo não tendo, muitas vezes, galgado as posições que permitiriam um julgamento sobre a sua “capacidade científica”, realizado tradicionalmente no campo acadêmico¹¹⁷, o que importa é a posição ocupada na “hierarquia” do campo jurídico e no campo social mais amplo, a partir de outros critérios de prestígio e reconhecimento social – um bom advogado, um jovem juiz, um atuante promotor, dentre outros. Assim, o “direito de entrada” no campo do ensino está vinculado à posição que ocupa nas carreiras jurídicas tradicionais.

No campo do ensino jurídico, já está instaurada a “concorrência pelo monopólio do direito de dizer o direito”¹¹⁸ do campo jurídico, onde alguns são legitimados e suas interpretações reconhecidas como válidas em detrimento de outras; hierarquizados saberes, eleitos específicos conhecimentos como indispensáveis. Os embates movimentam o processo de reconhecimento do discurso jurídico “legitimado”, o que contribui para que o campo do ensino seja entrelaçado com o processo de legitimação de visões e interpretações específicas do campo jurídico. Aos poucos, a partir da própria logicidade do campo, é possível identificar quem possui “competência técnica” e, sobretudo, social para “interpretar” os “textos” cuja visão é reconhecida como legítima, e, por que não, justa do mundo social.

Neste sentido, a partir da análise de Warat¹¹⁹, é possível compreender o discurso competente dos juristas como um conjunto de “hábitos teóricos”, elaborados pela existência de condições históricas e sociais específicas. Os discursos elaborados são organizados a partir destes “hábitos”, que operam como um “código” para as enunciações jurídicas.¹²⁰ No processo de formação do bacharel, um conjunto de disposições são engendradas no sentido de

¹¹⁷ BOURDIEU, 1983, p.124.

¹¹⁸ BOURDIEU, 2005, p. 209-254.

¹¹⁹ WARAT, Luis Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. In: _____. **Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004c, p. 27-34. Este texto foi publicado pela primeira vez em 1982, na *Revista Sequência* 5, UFSC, Florianópolis.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 32-33.

permitir ao estudante interpretar e compreender o direito a partir de uma visão legítima de um “discurso competente”.

O “discurso competente” é concebido no âmbito deste trabalho com o mesmo sentido usado por Chauí,¹²¹ quando discute as questões relativas à cultura e à democracia. Para esta filósofa, o discurso competente é aquele autorizado conforme os cânones de um determinado campo. Considerando o campo do ensino jurídico ou o campo jurídico, não é qualquer um que pode dizer a verdade do direito.

As condições de produção de um conhecimento sobre o direito são reguladas por hábitos intelectuais que, associados aos processos de “interpretações vulgarizantes dos conceitos”,¹²² revelam a região nebulosa de crenças epistemológicas dos juristas e futuros juristas. Esses “hábitos semiológicos”, compostos por uma série de conceitos, muitas vezes separados de suas teorias, constituem-se hipóteses, opiniões costumeiras ou senso comum, juízos de valor, metáforas, representações, sustentados por uma idéia de “verdade”, e ciência, uniformizando uma visão sobre o direito e suas atividades institucionais. “[...] Uma verdade que foi construída em luta contra as representações costumeiras e que, no entanto, volta com um grau diferente dessas mesmas representações.”¹²³

No campo do ensino jurídico, a sustentação do discurso jurídico, vazado por uma epistemologia tradicional, cria um cenário de neblina, ofuscando condições históricas demarcadas e sentidos sociais relacionados a sua invenção. Nos braços da fantasia científica, professores e estudantes tentam despir o conhecimento do seu sentido político e ideológico. O discurso jurídico não deixa de ser “um senso comum teórico dos juristas” aceito como discurso competente, que, através da forma e retórica, defende-se de qualquer questionamento de cunho social.

[...] E o conhecimento científico do direito termina sendo um acúmulo de opiniões valorativas e teóricas que se manifestam de modo latente no discurso, aparentemente controlado pela episteme. Estamos diante do senso comum teórico dos juristas, que é um conhecimento constituído, também, por todas as regiões do saber, embora aparentemente suprimidas pelo processo epistêmico. O senso comum teórico não deixa de ser uma significação extra-conceitual no interior de um sistema de conceitos, uma ideologia no interior da Ciência, uma doxa no interior da episteme.¹²⁴

¹²¹ CHAUI, Marilena. **Cultura e democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

¹²² WARAT, 2004c, p. 34.

¹²³ *Ibid.*, p. 32.

¹²⁴ WARAT, 2004c, p. 30.

Com efeito, o saber jurídico é compreendido pela sustentação de uma “cortina epistemológica”, uma cortina preenchida por valores que ditam o modo de produção de verdades jurídicas consagradas. No campo tradicional de formação do bacharel, inexistente o reconhecimento das funções políticas da dita epistemologia jurídica oficial, muito menos, o sentido político/ideológico da normatividade, camuflado por uma “cientificidade” dos discursos sustentados pelos professores, legitimados em nome da “verdade” tecida por uma razão instrumental.

Nota-se que o conhecimento, na medida em que é purificado pela razão, limita maldosamente a percepção dos efeitos políticos das verdades. Tais efeitos apenas podem ser percebidos quando concebemos a história das verdades como jogo estratégico, como campo de luta semiológico, e não como uma história das idéias ou dos homens, desenvolvida progressivamente pelo espírito.¹²⁵

Neste cenário, estratégias discursivas são engendradas para que, ao final, preserve-se um conjunto de verdades jurídicas inquestionáveis e purificadas - a separação do conhecimento científico das representações ideológicas, das opiniões/doxa, do conhecimento científico/episteme etc. “Verdades jurídicas” que só podem ser compreendidas quando se verificam as relações de força instituídas nos domínios de conhecimento, a atuação dos seus diversos atores travando suas lutas, mas, ao mesmo tempo, resultantes do poder e do conhecimento que engendram.

Com relação ao caráter institucional do senso comum teórico, o campo de formação do bacharel em direito, assim como diversas instituições – tribunais, órgãos legislativos - realizam leituras conceituais que ajustam conceitos e teorias, muitas vezes, reduzindo-os a crenças, representações, interesses. Uma leitura que revela disposições silentes dos diversos agentes, que orientam sua atuação a partir de determinadas interpretações, olhares, representações, interesses. A consideração da existência de uma matriz de disposições colabora para a compreensão deste cenário, onde as instituições controlam e estabelecem interpretações que forjam, frequentemente, versões estereotipadas ou caricaturais dos conceitos.

[...] Os marcos institucionais funcionam como lugares de interlocução repressiva, na medida em que estabelecem uma interpretação, polissemicamente controlada, das instâncias discursivas que se apropriam,

¹²⁵ WARAT, 2004c, p. 28.

chegando, em muitos casos, a estabelecer versões estereotipadas dos conceitos com uma clara função legitimadora. Com este objetivo é que no interior dos marcos institucionais de apropriação se recorta e se reconstrói conceitos e critérios epistemológicos, desmembrados das matrizes teóricas em que foram produzidos.¹²⁶

Aos poucos, com a colaboração dos discursos legitimados nas instituições, o “espírito jurídico” emerge com a contribuição de dimensões conscientes, inconscientes, objetivas, subjetivas, regiões de crenças ideológicas, opiniões éticas, crenças epistemológicas e representações. Os hábitos intelectuais adquiridos representam o direito com colorações de cientificidade, instituindo o papel do direito e do próprio jurista mediante a disseminação de uma imagem desfocada na sociedade. Como adverte Streck, em todo esse processo, as relações estabelecidas no campo do ensino jurídico estão presentes:

É também evidente que a formação desse *sentido comum teórico* tem uma relação direta com o processo de aprendizagem nas escolas de Direito. Com efeito, o ensino jurídico continua preso às velhas práticas. Por mais que a pesquisa jurídica tenha evoluído a partir do crescimento do número de programas de pós-graduação, estes influxos reflexivos ainda estão distantes das salas de aula dos cursos de graduação, não se podendo olvidar, nesse contexto, que o crescimento da pós-graduação é infinitamente inferior à explosão do número de faculdades instaladas nos últimos anos.¹²⁷

A apreensão teórica desvinculada da realidade contribui para o processo de formação de representações que, posteriormente, servem de orientação para a atuação dos futuros bacharéis; estes, aos poucos, incorporam disposições de um “jurista de ofício”,¹²⁸ movidos por diversas crenças epistemológicas reproduzidas, vinculadas a leituras reducionistas de conceitos e teorias. Exemplo disso, o discurso kelseniano tornado senso comum aproxima o jurista dos textos legais e o distancia das relações sociais. Tornam-se compreensíveis algumas descrições representativas de juristas, no que diz respeito ao esforço que fazem para não malucar as expectativas do seu campo: “[...] os advogados são apresentados como se estivessem sempre de luto – talvez um luto antecipado por seus clientes, que podem tornar-se vítimas de seus legalismos. [...]”¹²⁹

¹²⁶ WARAT, 2004c, p. 33.

¹²⁷ STRECK, Lenio L.. Dogmática e ensino jurídico: o dito e o não-dito do sentido comum teórico – o universo do silêncio (eloqüente) do imaginário dos juristas. In: _____. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito**. 5. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004, p. 82.

¹²⁸ WARAT, *op. cit.*, p. 30.

¹²⁹ Comentando os personagens de *Bleak House*, de Dickens, John Harvey descreve os advogados. HARVEY, 2003, p.178.

Os estudantes, em geral, representando e concebendo o conhecimento de forma apolitizada, idealizam o papel de jurista a partir do contato e manipulação das leis, cuja competência daí advinda reduz-se a uma atuação puramente técnica e neutra frente às normas. As funções sociais se materializam de uma forma idealizada e destituída da compreensão da rede de complexidade de que se reveste o fenômeno jurídico. Some-se também a recusa no enfrentamento dos conflitos existentes entre teoria e prática, entre normatizações, garantias formais e exercício do direito.

A matriz de disposições adquirida pelos estudantes no processo de formação, pertinente diretamente a estes “hábitos intelectuais”, orienta representações e ações que velam e silenciam as repercussões sociais da atuação do jurista em todas as suas dimensões, do processo de produção do seu conhecimento ao processo de atuação frente às demandas sociais e no exercício de suas diversas atividades. Disposições forjadas em um campo de formação que tem como espaço principal de referência, quando não o único, a sala de aula e um monólogo de um professor que, em sua fala, silencia o social, apresentando uma perspectiva encastelada ou fragmentada. O Direito é “explicado”, com a ajuda de manuais, de forma a-histórica e a-temporal.

Os próprios exemplos utilizados em sala de aula ou em determinadas obras jurídicas estão desconectados do que acontece no cotidiano da sociedade. Isto decorre de uma cultura estandarizada, no interior da qual a dogmática jurídica trabalha com *prêt-à-porters* significativos.[...] ¹³⁰

Os exemplos utilizados em sala de aula, ao invés de aproximar o estudante da vida e do cotidiano das pessoas, distanciam o discurso do que acontece nas relações humanas. Personagens distantes com nomes familiares “Caio”, “Tício” afastam a história de outros personagens próximos que permanecem no anonimato, pois suas realidades são intoleráveis por aproximar “perigosamente” o admirável mundo do ensino jurídico e o seu saber sacralizado da realidade social. ¹³¹ Neste admirável mundo, ocorre o que Streck denomina de “[...] ficcionalização do mundo jurídico, como se realidade social pudesse ser

¹³⁰ STRECK, 2004, p. 84-85.

¹³¹ Streck oferece, no decorrer do texto, uma série de exemplos que mostram como esses são apartados da realidade social, construindo um mundo jurídico fictício ou ideal, um dos exemplos “clássicos” “[...] da macieira de Caio, cujos galhos (e frutas) pendem sobre a propriedade de Tício, explicando-se, a partir daí, o direito de propriedade (em um país eivado de conflitos de terras, e onde dois por cento da população possui cinquenta por cento das terras)”. *Ibid.*, p. 85.

procustianamente aprisionada/ moldada/ explicada através de verbetes e exemplos com pretensões universalizantes.[...]”¹³²

Uma “ficcionalização do mundo jurídico” responsável pela censura de temas e temáticas, problematizações e reflexões a partir das histórias, por exemplo, daqueles que lutam para exercer direitos através de outras esferas do campo social e não, necessariamente, do judiciário. As censuras aplicam-se desde as vestes do trabalhador na audiência às temáticas que possuem “legitimidade” para serem tratadas no campo de formação do bacharel em direito. Por que o Direito Agrário e as problematizações possíveis a partir das temáticas articuladas à Reforma Agrária distanciam-se do campo de formação do bacharel em Direito? Não seriam temáticas “juridicamente” relevantes?

Esses são questionamentos presentes na obra “Introdução Crítica ao Direito Agrário”¹³³ - pertinentes ao processo social e à criação do direito, as articulações aos compromissos políticos e éticos relacionados às práticas sociais e aos movimentos organizados na sociedade civil; a historicidade do direito; a historicidade de posturas de resistência - teimam em contrapor-se aos coros uníssonos sobre “o direito”, “o sujeito de direito”, a “segurança jurídica”, presentes desde o campo de formação do bacharel em direito.

Essas temáticas vêm rompendo o cerco do campo do ensino jurídico através das iniciativas de alguns. Juntamente com estas temáticas, atores sociais emergem e as tensões são explicitadas, colocando na berlinda estratégias que tentam escamotear o mundo dos que resistem. Um mundo social denso, de luta, dor, desespero, esperança que não se deixa escapar diante de olhares atentos e posturas inconformistas. Em contraposição às perspectivas e visões universalistas de mundo sobressaem vozes que, de diversas maneiras, afirmam, assim como Lyra Filho, “[...] A visão do mundo é, em si, uma concepção do mundo. [...]”¹³⁴

Desse modo, no campo do ensino jurídico ecoam vozes que denunciam as ausências de outras narrativas que profanam a sacralização de perspectivas universalistas, inaugurando,

¹³² STRECK, 2004, p. 85.

¹³³ SOUSA JUNIOR, José Geraldo; MOLINA, Mônica C.; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (orgs.). **Introdução Crítica ao Direito Agrário. O Direito Achado na Rua.** vol. 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

¹³⁴ LYRA FILHO, 1972, p.28.

assim, caminhos para se pensar e exercitar práticas de ensino capazes de instaurar mudanças. Contudo, são vozes que atravessam territórios áridos de uma formação que engendra, ainda, disposições para a cegueira e surdez, através das quais se perde a capacidade de enxergar e reconhecer, por exemplo, as diversas manifestações do direito de resistência, pois podem fugir à logicidade estrita dos direitos previstos expressamente na lei. Neste enredo, em que o “direito” está aprisionado à forma e se esgota em declarações oficiais, constituem-se verdadeira heresia algumas das afirmações lyrianas: “Há, sempre, direitos, além e acima das leis, até contra elas [...]”¹³⁵.

Não é difícil, mais do que nunca, verificar que o espaço de formação do bacharel se distancia da realidade e que os seus atores parecem compor um cenário de ficção distante. As disposições inculcadas impedem a percepção de determinados conflitos e atores. Atores como os presentes nas fotografias de Sebastião Salgado, que contam histórias de dor e sofrimento, mas também alegria e resistência, que sustentam em seus olhares o sorriso ausente no campo de formação do bacharel, que erguem altivamente seus braços e resistem às mais perversas opressões. A figura 5 retrata um fragmento deste cenário:

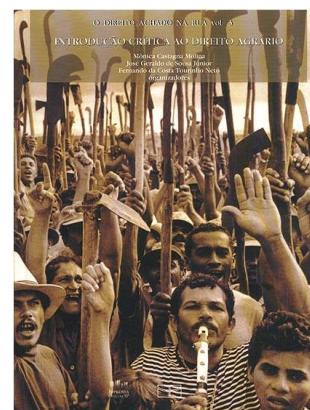


Figura 5

Essa fotografia,¹³⁶ em especial, desencadeia uma série de reflexões sobre o campo do ensino jurídico. A insustentabilidade de um ensino que engendra disposições autistas, disposições incapazes de dialogar com um cenário social resistente a uma única *história da*

¹³⁵ LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar direito, hoje? In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. (orgs.). **Introdução Crítica ao Direito**. Série O Direito Achado na Rua, v.1. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993. p.23.

¹³⁶ A fotografia, presente na obra *Terra*, de Sebastião Salgado, dedicada ao Movimento dos Sem Terra, ilustra o vol.3 de O Direito Achado na Rua. SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

verdade.¹³⁷ Esta imagem representa, simbolicamente, ausências registradas no campo de formação do Bacharel em Direito - a complexidade do campo social, as dimensões do conflito, conflitos instaurados até mesmo pela imposição de apreensões formalistas do social, apresentadas por discursos jurídicos aficionados, exclusivamente, por construções conceitualistas e universalistas.

Refletir sobre o campo de formação do bacharel em direito, a partir dessa imagem, é mostrar o avesso da própria imagem onde o trabalhador segura sua flauta e ergue altivamente o braço, compondo uma dimensão lúdica de intensidade simbólica marcante. Essa riqueza social é triturada por efeito de algumas disposições. Cenário, atores e lutas que não se “enquadram”, tradicionalmente, nos “conteúdos” trabalhados no Curso de Direito. Um cenário distante, inacessível, negado pelas representações dos atores do campo jurídico, pois sub-repticiamente algumas “temáticas” e vivências permanecem ausentes no campo de formação tradicional do bacharel.

A desvinculação do discurso jurídico do contexto social, interesses políticos e sua própria história, anuncia uma espécie de “piadosa hipocrisia” ou violência simbólica presente no campo jurídico.¹³⁸ Como se o discurso extraísse a sua legitimidade ou fundamentação em uma “autoridade transcendente”, como se esse discurso jurídico e o próprio direito “caíssem do céu”. Uma violência simbólica que representa um reconhecimento fundado em um desconhecimento, e, aqui, se move no sentido de apresentar as normas e o direito fundamentados e legitimados, afastando por completo os interesses que estão em jogo, as posições ocupadas pelos diversos agentes, o que permanece ou quem permanece oculto no processo de legitimação de determinados discursos.

Nos discursos e exemplos sustentados na sala de aula, embriagado por uma razão universal, o direito repercute na vida das pessoas como se houvesse escapado da própria *Caixa de Pandora*. Parece que os juristas são as primeiras vítimas da “ficcionalização do

¹³⁷ Talvez de todos os elementos presentes no cenário retratado, a dimensão lúdica seja a mais ameaçadora para o campo da formação do bacharel em Direito. A dimensão mítica que pode vir à tona pela lembrança de *Pã* com sua inseparável flauta, talvez sejam dimensões insuportáveis para o campo de formação do bacharel em direito, gerando manifestações de pânico, insegurança, à ameaça de uma flauta. O campo de formação do bacharel parece ser ameaçado por essa esfera do social, onde a melodia representa o próprio *canto das sereias* a que o campo jurídico deve bravamente resistir.

¹³⁸ BOURDIEU, 2007, p. 3.

mundo jurídico” ou do próprio processo de legitimação do direito ou de seu discurso. Isso tem um custo, o que se pode constatar nas reflexões bourdieusianas:

Sin embargo, para conseguir este efecto de legitimación hay que pagar un precio, y los juristas son de algún modo las primeras víctimas de su propia creación jurídica. Tal es el sentido de la *illusio*: sólo hacen creer porque ellos mismo creen. Si contribuyen a la influencia del derecho es porque ellos mismos han caído en la trampa, en particular al final de todo el trabajo de adquisición de la creencia específica en el valor de la cultura jurídica, trabajo que es extraordinariamente importante para comprender el efecto que va a ejercer el derecho no solamente sobre los justiciables sino también sobre quienes ejercen este efecto.¹³⁹

Considerando essa leitura do funcionamento do campo do ensino jurídico, ingressar neste campo, acreditar em suas regras, pressupõe correr o risco de adquirir um *habitus* penetrável por uma espécie de “razão cínica” ou, nas palavras de Bourdieu, compactuar com uma “hipocresia colectiva”. Neste “jogo”, as primeiras vítimas são os próprios juristas, ou futuros juristas, que, aos poucos, para sustentar seus papéis, contam e aprendem “verdades” sem as quais nada no mundo jurídico tem sentido; no fundo, “verdades” capazes de criar uma atmosfera próxima das *verdades cênicas*.¹⁴⁰ No campo do ensino jurídico, as circunstâncias ajudam cada estudante a sentir e criar uma “verdade cênica” na qual poderá crer enquanto estiver em cena, posteriormente, no campo jurídico. Essa crença já vem sendo identificada a partir do próprio campo acadêmico.

Sobre isto, no último volume da série *OAB Ensino Jurídico*, com o texto intitulado *Aprendendo Direito o Direito*, Marília Muricy¹⁴¹ tece reflexões sobre os problemas do ensino jurídico e possibilidades de sua superação. Em algumas passagens, a autora aponta especificidades e jogos de relações estabelecidas no campo do ensino jurídico enquanto campo científico/acadêmico, e afirma que parte dos problemas do ensino jurídico “[...] dizem respeito aos modos de organização do saber científico, como estrutura de poder, e, portanto, devem ser examinados tendo em vista os critérios de prestígio e capacidade vigentes na vida acadêmica [...]”. Essa passagem lembra a advertência de Bourdieu “[...] O universo ‘puro’ da mais ‘pura’ ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e

¹³⁹ BOURDIEU, 2007, p.3.

¹⁴⁰ Uma leitura sobre a *Fé e sentimento da verdade*. STANISLAVSKI, 2006, p.165-200.

¹⁴¹ As reflexões da autora inspiram-se nas contribuições de Roberto Lyra Filho que, posteriormente, serão retomadas no presente trabalho. MURICY, Marília. *Aprendendo Direito o Direito*. In: OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - O futuro da universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, 2006, p.57-64.

monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas *invariantes* revestem formas específicas”.¹⁴²

3.3 *Habitus* Pedagógico

Até este ponto, a reflexão sobre o *habitus* do campo do ensino jurídico apontou para a *hexis* corporal e *hábitos teóricos* relacionados ao processo de produção do conhecimento. É preciso trazer, ainda, aqueles relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, nomeado aqui como *habitus* pedagógico. Sobre esse aspecto, torna-se necessário considerar o modelo de educação tradicional que ainda atravessa o campo do ensino jurídico.

Tal modelo de educação há muito vem sendo questionado por educadores e pesquisadores da educação, que denunciam uma identificação do processo educativo com a mera transmissão e acúmulo de informações a partir de uma perspectiva explicativa¹⁴³ e de instrução, o qual Freire denominou de “educação bancária”.¹⁴⁴

Por essa visão educacional, enquanto professores sustentam “discursos competentes”, discursos que anulam a leitura de mundo do outro, os estudantes têm suas experiências de vida e seus saberes invalidados. “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados”.¹⁴⁵

Lembrando um processo de “higienização”, o ensino tradicional apresenta o mundo a partir de valores límpidos, universais, e, neste processo, as palavras permanecem devidamente atreladas aos valores utilitários e pretensões de verificação. Uma ampla dimensão ideológica descortina-se, ao se conferir o efeito de referência unívoco e

¹⁴² Bourdieu, no texto *O Campo Científico*, destrincha o funcionamento deste campo, no qual as “verdades científicas” são produzidas. BOURDIEU, 1983, p.122.

¹⁴³ RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹⁴⁴ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

¹⁴⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. p. 139.

inquestionável a uma série de significações, fazendo-as verdadeiras. Neste processo, as diversas possibilidades expressivas e de leitura de mundo desvanecem. Freire levanta questionamentos sobre o tema:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? ¹⁴⁶

E responde a essas indagações afirmando que um educador pragmático dirá que a escola não tem nenhuma relação com tudo isso; para este, cabe à escola, puramente, “ensinar” os conteúdos, transferi-los aos alunos. No mesmo ritmo, o discurso sustentado no campo do ensino jurídico tradicional enfatiza a capacidade de memorização de informações destituídas de sentido, quando nega a experiência social, suas idiossincrasias e “absurdos”. Warat denuncia: “Juristas e professores freqüentemente retratam a realidade do Direito proibindo-se mostrar qualquer imperfeição. Constroem, dessa forma, uma realidade pornográfica, pois têm a perfeição de uma fantasia. [...]” ¹⁴⁷

Na “fantasia”, diante do processo de redução do real, redução da riqueza e complexidade do cotidiano, o conflito é varrido. Mas não é só desses ocultamentos que se alimenta o ensino jurídico, ele é também nutrido pelo ocultamento do conflito, das tensões, das resistências presentes no próprio campo de formação do bacharel em Direito. Tensões persistem no campo embora, sejam por vezes silenciadas, a exemplo das relacionadas à coexistência de professores conservadores e estudantes dóceis, “professores rebeldes” ¹⁴⁸ e estudantes heréticos.

Estes emergem desestabilizando a ordem, invertendo os códigos, vestindo-se com representações não “apropriadas” para o campo. É necessária a compreensão da presença constante destes personagens no campo, o que pode ser compreendido não apenas em relação aos professores, mas em relação aos estudantes. Estudantes e professores rebeldes, heréticos, inconformistas, que denunciam saberes e posturas soberbas de redução da prática jurídica a

¹⁴⁶ FREIRE, 1996, p. 33-34.

¹⁴⁷WARAT, Luis Alberto. Manifestos para uma ecologia do desejo. In: _____. **Territórios desconhecidos:** a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Fundação Boiteux: Florianópolis, 2004b. p. 242.

¹⁴⁸ LYRA FILHO, 1993, p.23.

uma prática opressora insuflada por ilusões; espíritos transgressores que denunciam o discurso pedagógico pedante, opaco, alienante; denunciam os não-ditos, recalques, instituições, desmistificando perspectivas maniqueístas, universalistas, indicando articulações entre o direito e a política, o direito e a ética, o direito e a arte, o direito e uma justiça social; que explicitam as relações entre política e educação, a impossibilidade de desvinculação do processo de aprendizagem de sua dimensão política; que aceitam repensar suas opções a partir das colocações de outros colegas.

Contudo, mesmo coexistindo diversos tipos de professores, ainda prevalecem os professores conservadores que, cuidadosamente, seguem os princípios freirianos às avessas. Assim, as relações entre professores e alunos são estabelecidas de forma hierarquizada, o professor protagonista de todo o processo de relação de ensino-aprendizagem, o outro um depósito de informações cumulativas, desvinculadas da conjuntura social da qual fazem parte. Como observa Warat,

[...] os professores impõem os códigos aprendidos, ensinando a guardar a compostura diante do saber, diante dos livros eruditos, ensinando-nos a resguardar-nos em uma indiferença salvadora. Com eles aprendemos a manipulação de uma distância que evite as zonas perigosas onde o pensamento enfrenta-se a si mesmo como obstáculo.¹⁴⁹

As “zonas perigosas” são devidamente monitoradas, determinados conteúdos são silenciados - a exemplo da reforma agrária, escravidão na contemporaneidade, discriminações do sistema penal, abismo existente entre a garantia jurídica formal e o exercício dos direitos, a participação política - assim como lapidadas algumas abordagens superficiais das temáticas nos conteúdos programáticos.

A organização do campo contribui para o que Foucault compreendeu como a “docilização” e “adestramento” dos corpos.¹⁵⁰ O efeito deste modelo de ensino nos corpos e nas subjetividades dos estudantes repercute em um processo de desinteresse, aniquilação da curiosidade e indignação ou capacidade de questionamento, restando a palidez das faces e o eclipse dos risos. Os estudantes, mesmo em aparente bem estar, como se tomassem suas doses

¹⁴⁹ WARAT, 2004b, p. 242.

¹⁵⁰ FOUCAULT, 1996, *passim*.

diárias de *soma* ¹⁵¹, sustentam um olhar anestesiado, entorpecido diante do outro, diante do mundo.

Expressões descasadas de intenções e sentimentos, intenções ofuscadas pelo mito da neutralidade que persiste nas representações ante o processo de produção do saber, sentimentos sufocados para que se tenha preservada a pureza de uma estrita racionalidade instrumental no processo de reprodução do conhecimento. Máscaras sustentadas em um espetáculo de representações, construções de papéis frágeis, entrelaçados a uma cênica mecânica.

Eliminam-se as diferenças, as potencialidades criativas, a busca de outras leituras. Corpos dóceis e adestrados, modelados, rijos, moldados, dentro de uma estrutura fixa, que tende a ser estática, com gestos formais, tendentes à previsibilidade, levando-se em consideração as expressividades controladas. Um processo de adestramento e docilização ou, em uma leitura waratiana, um processo de *pingüinização*, perda da sensibilidade e adequação/aprisionamento aos “lugares comuns”, onde subjetividades e corpos são roubados. “Sempre estive preocupado pelo modo como os processos de ensino tradicional do Direito terminavam roubando a sensibilidade do corpo dos futuros bacharéis que saíam dos cursos, com o canudo na mão, bastante ou absolutamente ‘pingüinizados’”. ¹⁵²

As disposições emergentes, neste cenário, permitem apenas ouvir o monologismo da *Voz Digna da Majestade*, ¹⁵³ em que a escuta é eclipsada pela aula-conferência. Há 180 anos, desde a implementação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, esse modelo continua servindo como principal metodologia no ensino do Direito, ¹⁵⁴ ao ponto de naturalizar-se como a quase única possibilidade de se ensinar e aprender. Some-se, também, a ausência de saberes pedagógicos por parte dos professores que ministram as disciplinas; salvo exceções, o questionamento sobre o papel do educador no campo do ensino jurídico ainda permanece silenciado. Isto é agravado pela desarticulação com a pesquisa e extensão, onde o aprendizado

¹⁵¹ Entorpecente presente na vida das personagens do *Admirável Mundo Novo* “Muitas vezes, no passado, ele se perguntara o que sentiria se fosse submetido (sem *soma* e sem poder contar com outra coisa senão seus próprios recursos interiores) a alguma grande provocação, a alguma dor; chegara mesmo a desejar ardentemente que tal acontecesse [...]” HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trad. Lino Vallandro et all 2. ed. São Paulo: Globo, 2003.

¹⁵² JORNAL C&D - CONSTITUIÇÃO & DEMOCRACIA Nº 8 Produção disponível na sessão de publicações do site <http://www.fd.unb.br/> acessado em: 9 de março de 2007.

¹⁵³ WARAT, 2002, p.57-99.

¹⁵⁴ ADORNO, 1988, *passim*.

centra-se, por vezes, apenas no espaço tradicional e simbólico da sala de aula, com professores, alunos e alguns códigos.

Tal qual em 1827, o campo do ensino jurídico não deixa de ser, para muitos agentes, um espaço para obter ou reforçar o *status*, ou uma forma de compor a renda. Uma cultura de pesquisa no campo ainda é recente, parte dos docentes não possuem inserção nos espaços de extensão ou pesquisa, reproduzindo em sala as lições aprendidas durante a formação.¹⁵⁵ Frente a esta moldura, pensar em qualificação docente restrita e isolada a uma “qualificação dogmática” significa o fortalecimento de uma perspectiva legalista.¹⁵⁶

No que concerne às disciplinas dogmáticas, a leitura exclusiva do código comentado é apontada como antigo “vício” que acompanha as aulas; com esta prática, “equivocos” emergem e são desencadeados. O estudante conhece a lei em vigor, mas não compreende os pressupostos, nem a articulação dos dispositivos legais a uma concepção do Direito mais ampla; a legislação vigente é apreendida, mas não se trabalha com interpretações diversas que possam indicar uma pluralidade significativa; as interpretações são fechadas e não podem ser questionadas.

Aos poucos, forja-se uma disposição para articulação de “dependência” que condiciona o estabelecimento da identificação entre lei e Direito, embalando “imagens distorcidas”. Equívoco este que Lyra Filho denuncia com propriedade no início do seu livro “O que é Direito”.¹⁵⁷ O estudante, em momentos de mudanças e rupturas, tem o seu conhecimento anulado, não tendo capacidade de pensar novas soluções para demandas diante de uma alteração da lei, ou, até mesmo, diante da permanência de um texto legal, quando a conjuntura social já exige outras leituras e interpretações para aquele texto, face ao imperativo dos problemas em concreto.

¹⁵⁵ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005, p.55-56.

¹⁵⁶ AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 211.

¹⁵⁷ LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. Coleção Primeiros Passos. 11. reimp. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

Em relação às disciplinas fundamentais, representações atravessam essas disciplinas e seus saberes. Algumas destas representações vêm à tona revestidas em questionamentos¹⁵⁸: “Qual a utilidade deste tipo de saber?” “Por que devo estudar essa matéria?” “Estou fazendo um Curso de Direito...” “Qual a relação entre teoria e prática?” Um dos possíveis caminhos para a compreensão das representações que orientam esses questionamentos entrelaça o saber útil ao saber técnico-instrumental, um saber que possua “utilidade prática”. Questionamentos que não reverberam no campo das disciplinas dogmáticas, pois estas se aproximam das representações dos “saberes úteis”, compreendidos como saberes instrumentais.

Em contrapartida, os questionamentos em relação às disciplinas fundamentais que inspiram falas de estudantes podem motivar outras questões. Qual seria o saber “útil” para a formação do bacharel em Direito? Útil para quem? Existiriam “hierarquizações” simbólicas entre os saberes no campo de formação do bacharel? Há produção da “desnecessidade” de alguns saberes ou algumas temáticas? Como se estabelece a relação entre teoria e prática? Entre teoria e *praxis*?

No campo do ensino jurídico, a Filosofia, a Sociologia e outras disciplinas apresentam motivos para deflagrar um discurso de construção de “desnecessidade” ou “inessencialidade”¹⁵⁹ de seus saberes e seus olhares. No quadro que se revela no campo do ensino jurídico tradicional, saberes e posturas “desnecessárias” seriam todas as que impulsionam disposições contestatórias, contestatórias de ritos, *habitus*, crenças, representações. Neste sentido, é possível lembrar uma passagem de Lyra, qualquer saber que pudesse inspirar ou relacionar-se com “heresias e sua filha: a própria Filosofia.”¹⁶⁰

¹⁵⁸ VERAS, Mariana Rodrigues. **O Lugar das Disciplinas Fundamentais nas Representações Sociais de Estudantes de Direito**: pilares, repetição e contradição. Monografia de final de curso. Faculdades Jorge Amado, Bahia, 2004.

¹⁵⁹ Uma das percepções presentes, há mais de uma década, que denuncia o mal-estar que ainda corrói as universidades brasileiras “[...] percepção, no campo das pesquisas, do esgotamento histórico não só de algumas disciplinas e áreas, mas de suas próprias teorias, pressupostos e finalidades, de sorte que, em lugar das humanidades e das ciências sociais como produtoras e reprodutoras de ideologias, tem-se a desaparecimento da própria necessidade social e política do campo inteiro das humanas. A inessencialidade das humanas explicitar-se-ia no modo ingênuo como procuram enfrentar a fragmentação do ensino e da pesquisa, fragmentação imposta pelo capitalismo contemporâneo. A ingenuidade encontrar-se-ia na suposição de que procedimentos de interdisciplinaridade poderiam corrigir e vencer a dispersão dos conhecimentos.” CHAUI, Marilena. O mal-estar na universidade: o caso das humanidades e das ciências sociais. In: CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 159-160.

¹⁶⁰ LYRA FILHO, 1972, p.10.

Paradoxalmente, a escolha do que estudar e como estudar é realizada, inclusive, pela logicidade do “sucesso”. Assim, disposições e mecanismos de “emudecimento” são engendrados. Parafraseando Adorno,¹⁶¹ é possível pensar sobre “O Fetichismo do Saber e a Regressão da Audição”. O saber namora as leis do consumo, podendo ser consumido como uma mercadoria adquirida pela logicidade das “chances de venda”, “pelo preço do seu conteúdo” e a articulação direta com o sucesso, frise-se, sucesso financeiro.¹⁶²

O saber mercadoria,¹⁶³ passando por um processo de fetichização, contribui para o “emudecimento” dos homens, para a incapacidade de comunicação, esterilizando a dimensão política existente na construção compartilhada de saberes, saberes que tenham um sentido para aqueles que o produzem. Retratos de formas variadas de “liquidação do indivíduo”. Mesmo depois do “sucesso” no campo jurídico, vislumbram-se “[...] rostos que abrem a boca monstruosamente grande com dentes brilhantes encimada por dois olhos tristes, cansados e distraídos”.¹⁶⁴

Ante esse quadro, é possível indagar: o que escapa nesse processo de distração desencadeado pela música ou pelo saber? Aqui, o comportamento perceptivo é a desconcentração, uma audição desconcentrada que torna impossível a *apreensão da totalidade* e, no caso do campo do ensino jurídico, uma desconcentração que emerge da exacerbada concentração em aspectos pontuais e descontextualizados. Essa desconcentração talvez torne suportável, e por que não agradável, conteúdos fragmentados, bem como insuportável o convite para articulações, leituras e vivências diversas sobre uma mesma temática.

¹⁶¹ “[...] O campo que o fetichismo musical mais domina é o da valorização pública dada às vozes dos cantores. [...] Entretanto, nos dias de hoje, esqueceu-se que a voz é apenas um elemento material.” ADORNO, Theodor W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: **Walter Benjamin; Max Horkheimer; Theodor W. Adorno; Jürgen Habermas. Textos escolhidos. Os Pensadores.** Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p.171.

¹⁶² *Ibid.*, p.170.

¹⁶³ Considerando que até mesmo a estética de muitas instituições de ensino é inspirada pela fôrma de *shoppings*, não é apenas pelo bucólico que se coloca a necessidade de pensar e refletir sobre a importância simbólica e pedagógica da conservação de um jardim na Faculdade de Direito. Refletindo sobre o tema Sousa Junior articula o desempenho dos estudantes de Direito da UnB e o jardim da Faculdade. “Há certamente, razões acadêmicas para justificar o desempenho dos estudantes da Faculdade de Direito nas avaliações. A minha suspeita é de que uma causa impensada e sensível vem desse jardimzinho modesto impregnando a subjetividade epistemológica dos jovens juristas para a promessa de solidariedade que eles possam carregar pela vida.” SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **No Jardim da Faculdade de Direito da UnB.** Disponível em: http://www.fd.unb.br/site/publicacao.aspx?SessionID=rx23wa55iifwv1452h44s5yj&ch_menu=8# acessado em 8 de março de 2007.

¹⁶⁴ ADORNO, T.W., 1980, p.180.

As disposições forjadas apontam para a perda dos sentidos. Perde-se a capacidade de enxergar e escutar, a capacidade de sentir o gosto de viver na coletividade, diante da sedução da alta torre encastelada e dos mimos de uma *digna voz da majestade*. Instauram-se a cegueira, a surdez, o emudecimento constante, mesmo que exteriorizados em discursos intermináveis.

Como defendido anteriormente, alguns desses elementos não dizem respeito ao ensino jurídico isoladamente, mas ao modelo de ensino tradicional. Um ensino que faz das crianças *bonecos de pau*,¹⁶⁵ destituídos da capacidade de sonhar, tendo subjetividades aprisionadas, panópticamente controladas¹⁶⁶. Um modelo de ensino de *massificação de condutas*, cerceamento de liberdade e criatividade. Uma educação aliada a processos de “burocratização da mente”, que, de acordo com Freire, constitui-se em

[...] Um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, [...] e vive a História como determinismo e não como possibilidade.¹⁶⁷

¹⁶⁵ Rubem Alves relata que, depois de adulto, deu-se conta de que existiriam coisas erradas em algumas histórias infantis. Na leitura da clássica estória de Pinóquio, o autor reconstrói essa estória apresentando sua versão do *Pinóquio às avessas*, indicando discursos reproduzidos como se a escola fosse o único *locus* de saber e desejos. Nesta leitura, o autor denuncia um sistema de ensino rígido, conservador, castrador, que desconsidera as capacidades de cada um, enquadrando, moldando, castrando as crianças que ingressam nas escolas. Processo onde cada criança, aos poucos, transforma-se em um pinóquio, um boneco de pau, destituída da capacidade de sonhar, destituída de sua criatividade e capacidade de criar, apática e incapaz de transformar o mundo que a circunda, destituída da capacidade de questionar, indagar, interpelar e sustentar sua própria *leitura de mundo*. “A história de Pinóquio, me parece, ensina que as crianças nascem de pau e só depois de passarem pela escola ficam crianças de verdade. Se não passarem pela escola, correm o risco de virarem jumentinho com rabo e orelhas de burro, além de zurrar. Pensei então em escrever uma estória ao contrário: um menino que nasce de carne e osso e, à medida que estuda na escola, vai virando uma outra coisa... Foi assim que esta estória nasceu. Ela é dedicada às crianças, mas são os pais e os professores que devem lê-la”. ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005. p.8.

¹⁶⁶ “Depois de aplicar o princípio da inspeção às prisões e, passando pelos hospícios, chegar aos hospitais, suportará o sentimento dos pais que eu o aplique, finalmente, às escolas? [...]”. BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. Org. e trad. Tomaz Tadeu e Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p.63. “ [...] E será que o resultado desse sofisticado dispositivo não será o de produzir um conjunto de máquinas sob a aparência de homens?” *Ibid.*, p.66. “[...] quem quer que seja que estabeleça uma escola de acordo com o máximo do princípio da inspeção tem que estar bem seguro a respeito do mestre; pois, da mesma forma que o corpo do menino é o fruto do corpo do pai, sua mente é fruto da mente de seu mestre; com nenhuma outra diferença que não aquela que existe entre o *poder* de um lado e a *sujeição* do outro.” BENTHAM, 2000. p.66-67.

¹⁶⁷ FREIRE, 1996, p. 128-129.

Instituições de ensino que instituem a cegueira onde antes ressaltavam *olhos curiosos*, discursos sociais reproduzidos como se estes espaços fossem o único *locus* de saber ou desejos. A despeito desse tom melancólico, de tendência a um processo antropofágico de repetição e reprodução, é possível pensar a possibilidade de transformação do *habitus* tecido no campo do ensino jurídico? Mesmo que o ensino jurídico aponte para um quadro reprodutivista, um quadro que induz a um pensamento pessimista de crer que será dessa forma até o fim?

Existem tensões, tensões de várias ordens e que se movimentam em diversas direções, tensões explicitadas por aqueles que resistem às formalidades e a uma *hexis* corporal específica; por aqueles que permanecem no campo, que são expulsos simbolicamente ou não conseguem entrar porque não dominam o “código”; por aqueles que querem pertencer ao campo de qualquer forma e se submetem de qualquer jeito a suas regras, em contraposição aos que produzem e criam “produções heréticas”, subvertendo a ordem a partir dos códigos do próprio campo do ensino jurídico.

É necessário considerar que a aquisição do *habitus* no campo do ensino jurídico relaciona-se com a trajetória social de cada estudante, de cada professor, mas, ao mesmo tempo, com as condições existentes no campo, condições, até mesmo, impostas por forças sociais exteriores ao campo e que nele geram repercussão. O mercado de trabalho, por exemplo, deflagra uma série de demandas para o campo de formação do bacharel; evidente que uma sociedade, por exemplo, preconceituosa, desigual, injusta, conservadora, patrimonialista, individualista, consumista, colabora neste processo de formação, pois as disposições dos agentes são disposições também forjadas neste espaço social mais amplo. Aqueles que se inserem em outros espaços sociais que fogem à logicidade do campo podem ter o seu *habitus* forjado de uma forma “destoante” em relação aos outros. São exatamente as vozes dissonantes as que poderão instaurar rupturas no campo do ensino jurídico e indicar possibilidades de transformação de *habitus*.

4 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO ENSINO JURÍDICO E POSSIBILIDADES DE MUDANÇA DE *HABITUS*

Este capítulo tem por objetivo pensar possibilidades de transformação do *habitus* e representações dos agentes, no campo do ensino jurídico, com base em experiências dos Projetos de Extensão implementados na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB), entre os anos de 2005-2007. Neste sentido, tentarei compreender de que forma se expressa a extensão no Curso de Direito e como pode contribuir para o debate sobre aquisição de novos *habitus*, representações, sentidos comuns, percepções e ações dos atores do campo do ensino jurídico; e re-configuração de uma nova cultura jurídica.

De início, torna-se necessário desenhar o caminho trilhado, nesta pesquisa, até alcançar os projetos de extensão. Mostrar um pouco da travessia que, em um primeiro momento, centrou-se em uma revisão bibliográfica sobre as contribuições teóricas e categorias que servem de bússolas intermitentes para a compreensão do campo do ensino jurídico e as questões levantadas – *habitus*, campo e representações sociais. O segundo momento constituiu-se na realização de um grupo focal,¹⁶⁸ com caráter exploratório, cujo encontro deu-se no dia 25 de novembro de 2006, na Faculdade de Direito da UnB, com 6 estudantes integrantes dos projetos.

A tessitura da compreensão das experiências extensionistas dar-se-á a partir dos relatos dos próprios agentes. Relatos dispersos em textos, artigos, monografias, matérias de jornal e, sobretudo, nas publicações *A Prática Jurídica na UnB: reconhecer para emancipar*¹⁶⁹ e *A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB*¹⁷⁰, aos quais reúnem textos elaborados por integrantes dos projetos analisados. A leitura dessas experiências e relatos considerou as categorias centrais abordadas nos capítulos anteriores, conjugando-se outras que emergiram no decorrer da pesquisa empírica, apontando para a constituição de *habitus*, disposições, categorias diversificadas de percepção do mundo e

¹⁶⁸ GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

¹⁶⁹ SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. (orgs.) **A Prática Jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Direito, 2007.

¹⁷⁰ COSTA, Alexandre Bernardino (org.) **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB**. Coleção “O que se pensa na Colina”. vol.3. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Direito, 2007.

considerando as tensões, ajustamentos, desajustamentos, contingências que anunciam possibilidades de mudanças de *habitus*.

Se, no primeiro momento, o caminho percorrido no trabalho orientou-se por um esforço de revisão bibliográfica, neste segundo momento, os projetos de extensão da Faculdade de Direito da UnB se expressa mediante os relatos dos próprios estudantes participantes das experiências. As pistas levantadas desses relatos apontam fissuras e clivagens no campo do ensino jurídico que indicam horizontes de um futuro anunciado em um presente atravessado por devires.

Por se tratar de experiências é imperativo o esforço para esclarecer o sentido usado para a noção experiência. As leituras e a compreensão dos relatos decorrem da abordagem das narrativas inspirada na figura do narrador, descrita por Benjamin¹⁷¹, capaz de contar e compartilhar suas experiências e lições. O narrador narra as suas próprias experiências vividas, e, ao mesmo tempo, indica deslocamentos perceptivos, considerando a instauração polifônica de vozes que contribuem para produzir as fissuras e clivagens necessárias às rupturas no campo do ensino jurídico. Neste sentido, é como se esses atores no campo do ensino jurídico lutassem contra o que melancolicamente preconiza Benjamin, quando diz que “a arte de narrar caminha para o fim”.¹⁷²

[...] Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais freqüente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências.¹⁷³

Larrosa, inspirando-se nas idéias de Benjamin, indica os motivos para que a experiência torne-se cada vez mais rara, seja pelo excesso de informação, seja pelo excesso de opinião. Quanto ao excesso de informação, é como se este excesso ocupasse todos os espaços

¹⁷¹ BENJAMIN, Walter. O Narrador. Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: **Walter Benjamin; Max Horkheimer; Theodor W. Adorno; Jürgen Habermas. Textos escolhidos. Os Pensadores.** Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.57-74.

¹⁷² Nos relatos das experiências, o que retorna é a arte da narrativa, mesmo lembrando as colocações, “O narrador – por mais familiar que este nome nos soe – de modo algum conserva viva, dentro de nós, a plenitude de sua eficácia. Para nós ele já é algo distante e que ainda continua a se distanciar [...]” *Ibid.*, p.57.

¹⁷³ *Ibid.*, p.57.

possíveis, constituindo-se até mesmo a própria *anti-experiência*. A avidez contemporânea pela informação mina as possibilidades de experiência.

[...] O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de "sabedoria", mas no sentido de "estar informado") o que consegue é que nada lhe aconteça. [...]¹⁷⁴

Feita a distinção entre experiência e informação, afirma que mesmo depois de muitas informações sobre as coisas, nada pode nos ter acontecido ou tocado no processo triturador da dita “sociedade da informação”, onde existe uma identificação entre informação e conhecimento, informação e saber. Vale lembrar que no campo da educação é onde mais se prolifera a lógica da informação.

[...] Desde pequenos até a universidade, ao longo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há que opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. A opinião seria como a dimensão "significativa" da assim chamada "aprendizagem significativa". [...]¹⁷⁵

Para Larrosa, a experiência também seria rara pelo excesso de opinião¹⁷⁶, ou pelo periodismo, onde o sujeito constitui-se em um suporte informado da opinião pública que destrói a possibilidade de experiências. No mesmo ritmo, de acordo com o autor, a experiência é cada vez mais rara também por falta de tempo.¹⁷⁷

¹⁷⁴ LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, São Paulo, n.19, jan-abr, 2002. p. 22.

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 23.

¹⁷⁶ “[...] O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina. É alguém que tem uma opinião supostamente pessoal e supostamente própria e, às vezes, supostamente crítica sobre tudo o que se passa, sobre tudo aquilo de que tem informação. Para nós, a opinião como a informação se converteu em um imperativo. Nós, em nossa arrogância, passamos a vida opinando sobre qualquer coisa sobre que nos sentimos informados. E se alguém não tem opinião, se não tem uma posição própria sobre o que se passa, se não tem um julgamento preparado sobre qualquer coisa que se lhe apresente, sente-se em falso, como se lhe faltasse algo essencial. E pensa que tem que ter uma opinião. Depois da informação, vem a opinião. No entanto, a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.” *Ibid.*, p. 22.

¹⁷⁷ “[...] Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa. E com isso se reduz o estímulo fugaz e instantâneo, imediatamente substituído por outro estímulo ou por outra excitação igualmente fugaz e efêmera. [...] A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. [...] Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, é também inimiga mortal da experiência.” LARROSA, 2002, p. 23.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação-opinião, mas também pela velocidade. [...] ¹⁷⁸

A eterna *recherche du temps perdu*, fantasma proustiano, o não poder perder tempo, o temor do fracasso, veda possibilidades de emergência dos acontecimentos. E até mesmo o trabalho, de forma demasiada, o estar sempre em atividade, que por vezes é confundido com experiência, constitui-se também em elemento que colabora para tornar a experiência cada vez mais rara. “[...] E, por não podermos parar, nada nos acontece”. ¹⁷⁹

Sobre as experiências contadas pelos narradores desta pesquisa, as contribuições de Larrosa, inspiradas em Benjamin, são valiosas, desde quando este autor se apropria dessa categoria para pensar uma *pedagogia profana* e dessacralizada. São contribuições valiosas, sobretudo, por deflagrar uma reflexão sobre as possibilidades de transformação de esquemas de percepções, na perspectiva de ruptura com uma certa *ordem do discurso*, onde processos de emudecimento se propagam, ora por guerras ¹⁸⁰, em seu sentido literal, ora por outros tipos de guerras simbólicas e suas violências silenciosas, onde muitas vezes as experiências são negadas, invisibilizadas ou desperdiçadas ¹⁸¹.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. ¹⁸²

Assim como em Benjamin, em Larrosa esta idéia também está presente, a experiência compreendida como algo que nos acontece. E o autor propõe-se a pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*. ¹⁸³ Por esta ótica, a experiência é compreendida

¹⁷⁸ LARROSA, 2002, p. 23.

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 24.

¹⁸⁰ “[...] Com a Guerra Mundial começou a manifestar-se um processo que desde então não se deteve. Não se notou, no fim da guerra, que as pessoas chegavam mudas do campo de batalha? – não mais ricas, mas mais pobres em experiência comunicável? [...]” BENJAMIN, 1980, p.57.

¹⁸¹ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática vol.1. São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁸² LARROSA, 2002, p. 21.

¹⁸³ *Ibid.*, p. 20.

também a partir da reconstrução dos territórios simbólicos, perceptivos, movendo os atores para processos de deslocamentos posicionais.

Para além de uma simples vivência, como apontado por Benjamin, uma experiência traz à tona não o indivíduo solitário, mas situado no coletivo. Isto supõe a consideração de *linhas de fuga*,¹⁸⁴ posto que faz a experiência coletiva vivida irromper o inesperado e instaurar acontecimentos, o que contribui para se voltar às práticas de ensino oxigenado. Desse modo, a extensão se constitui nesse espaço pedagógico capaz de tensionar o modelo central do ensino jurídico, mediante o aprendizado dos estudantes e o aprendizado daqueles que participam dos projetos e experiências extensionistas.

4. 1 Extensão Universitária no Campo do Ensino Jurídico no Brasil

No Brasil, a primeira referência legal à extensão universitária data do ano de 1931, com a elaboração do Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto nº 19.851/31,¹⁸⁵ associando a atividade extensionista à idéia de elevação cultural dos que não participavam à época da vida universitária. A Universidade de São Paulo, Universidade Popular, fundada em 1911, foi uma das primeiras instituições a fomentar experiências de extensão universitária no país. A extensão universitária no Brasil inspira-se na idéia de educação continuada presente na extensão universitária na Inglaterra, mas recebe, também, ao longo dos anos, uma influência direta do modelo extensionista das universidades americanas, focadas na prestação de serviços na área urbana, e, sobretudo, na área rural.

A Extensão Universitária surge na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculada a uma nova idéia de Educação Continuada, destinada não apenas às camadas menos favorecidas, mas à população adulta em geral, que não se encontrava na Universidade. [...] Alguns anos depois, registram-se atividades de Extensão nas Universidades americanas, caracterizadas pela prestação de serviços na área rural e também na área urbana.

As primeiras experiências de Extensão Universitária no Brasil trazem a influência dos dois modelos. Na antiga Universidade de São Paulo, criada

¹⁸⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

¹⁸⁵ BRASIL. **Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira.

em 1911, registram-se cursos e conferências gratuitos, abertos à população em geral. Na Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/ MG e na Escola Agrícola de Lavras/ MG registram-se atividades de Extensão voltadas para a prestação de serviços na área rural, ainda na década de 20, levando assistência técnica aos agricultores.¹⁸⁶

Deste modo, a gênese da extensão universitária no país encontra-se articulada à extensão rural, ao trabalho agrícola brasileiro, assinalado como o momento de entrada da pesquisa, do crédito rural, da assistência técnica nas pequenas propriedades rurais, orientado pelo esforço 'extensionista' que se traduz em orientação educativa.

Enquanto uma prática social, a extensão rural, ao longo de sua história, segue as tendências dominantes de diferentes momentos. No final do século XVIII, nos Estados Unidos, nasce a extensão rural, cuja expansão, nos países em desenvolvimento, acontece no final da Segunda Guerra Mundial. No Brasil, este momento está orientado por uma filosofia para o campo, cuja ideologia pode se traduzir por uma busca da redução das desigualdades, o que se espera superar com o progresso e a modernização do campo.

Na segunda metade do século XX, o Brasil investiu massivamente na prática extensionista através de convênios estabelecidos com os Estados Unidos, o que resultou em acordos na instalação de fundações como a Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR, Minas Gerais. O cenário político-econômico, neste período, está delineado por interesses das elites agrárias e industriais brasileiras, que se articulam aos interesses do capital internacional, em especial norte-americano, e implementam a extensão rural. Pode-se afirmar que nesse período, conhecido como o Estado Novo da ditadura de Getúlio Vargas, o poder é retomado e a autoridade da União é formalizada contra a insurgência de forças políticas, o que impedia a mobilização e participação do povo no processo político. Ao mesmo tempo, na América-Latina, se disseminava a campanha anticomunista com forte envolvimento da ideologia norte-americana, desde o pós-guerra. Neste cenário, a dita vocação agrária do Brasil é reafirmada.

A extensão rural, inspirada no modelo da ACAR, se institucionaliza e passa a ser referência para a prática extensionista na direção de fazer progredir o país e superar as

¹⁸⁶ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.p. 58.

precárias condições econômicas em que se encontrava. Assim é que, no ano de 1948, o Governo Mineiro fundou, em parceria com a American International Association, a Associação de Crédito e Assistência Rural de Minas Gerais.

O regime militar fortalece as ações com caráter de prestação de serviços assistencialistas para uma integração social das comunidades compreendidas como marginalizadas do processo socioeconômico recém-implantado. O Decreto Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, cria e define o departamento vinculado expressamente ao Ensino e à Pesquisa, estabelecendo, no artigo 10: “A Universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de Ensino e Pesquisa que lhe são inerentes.”¹⁸⁷

Assim, historicamente, a extensão universitária está marcada por duas linhas de ação. A primeira caracteriza-se pela prestação de serviços à sociedade ou realização de eventos isolados, desvinculados do processo formativo e da pesquisa. Nesta perspectiva, a universidade e os estudantes detêm o saber, enquanto a comunidade e a sociedade, passivamente, recebem esses saberes dos “iluminados”. Do ponto de vista epistemológico/pedagógico trata-se do modelo de educação que Paulo Freire cunhou de educação bancária, o qual explica este tipo de extensão universitária.¹⁸⁸

O modo como essa prática assistencialista se materializou na extensão se deu através de atividades como cursos, seminários, oficinas, palestras, assistência jurídica, dentre outras. Por essa linha de ação, a universidade se afirmava como único espaço de produção e legitimação do saber, em contraposição ao espaço da sociedade, entendido como aquele que deveria receber o saber sacralizado da universidade.

A segunda linha de ação, em contraposição ao modelo bancário, se caracteriza pelo desenvolvimento articulado entre processo formativo de ensino, pesquisa e extensão, e, por essa ótica, a universidade se expressa como interlocutora da sociedade, de modo a colocar em movimento os saberes por ela produzidos em diálogo com as dimensões políticas e os saberes advindos das experiências concretas dos agentes sociais. O processo formativo do estudante

¹⁸⁷ BRASIL. Decreto Lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967.

¹⁸⁸ Modelo de educação aludido no capítulo anterior.

universitário se dá pela sua inserção no espaço social e acadêmico não mais para levar a luz do sagrado aos agentes sociais, mas para com eles também construir sua formação.

As trocas estabelecidas no campo da extensão universitária, inspiradas neste segundo modelo, aponta para um modelo educativo capaz de romper com processos de manipulação e invasões culturais travestidos de emancipatórios. Neste sentido, os ensinamentos de Freire¹⁸⁹ reverberam, quando o autor, neste debate, há três décadas atrás, aponta a inexistência de educação sem diálogo; a educação é comunicação, é diálogo. Daí afirmar, combativamente, frente às repercussões do modelo extensionista anterior, que “[...] respondamos negativamente à extensão e afirmativamente à comunicação”.¹⁹⁰

Este segundo modelo, reconhece a intersubjetividade nos projetos extensionistas; uma intersubjetividade instaurada na comunicação entre os agentes participantes do campo da extensão universitária. Processo de comunicação que rompe com a postura de passividade imposta por ideologias assistencialistas, onde os sujeitos são subdivididos entre ativos e passivos, no caso destes últimos, fadados a engolir, sem maior questionamento, o que “um outro” entende por saber.

No Brasil, a extensão universitária sofre as influências dessas duas vertentes extensionistas, que sempre coexistiram, mas de modo conflituoso, hajam vista críticas acadêmicas de inconformismo com a inadequação de propostas extensionistas pelo viés da educação assistencialista. A partir do longo e penoso processo de redemocratização do país, as lutas por educação estiveram marcadas pelas críticas dirigidas aos modelos ideológicos de cunho reprodutivista. Com a Constituição de 1988 e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96,¹⁹¹ novos horizontes emergem na reconfiguração das instituições formadoras e suas atuações, no sentido de que o espaço de formação possa cumprir a sua função social, considerando o tripé de sustentação da universidade: ensino-pesquisa-extensão.

Desde então, a articulação desses três eixos de sustentação da universidade é colocada como o desafio a ser enfrentado pelas instituições de ensino superior, uma vez que

¹⁸⁹ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

¹⁹⁰ *Ibid.*, p.74.

¹⁹¹ BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96.**

transformar modelos ideológicos cristalizados não é tarefa fácil, porque pressupõe a mudança de *habitus* e representações. Como lembra Selma Garrido Pimenta

[...] A prática educativa [...] não é guiada pela racionalidade. Para superá-la em seus resultados, que tendem a conservar e reproduzir as práticas dominantes, é necessário descobrir o sentido que ela tem, desmascarar o seu caráter histórico herdado ao *habitus* e às instituições para devolver aos agentes a consciência de suas ações, pelo menos de maneira simbólica indireta.¹⁹²

Neste sentido, a extensão universitária desempenha um papel político-estratégico, pelo fato de sua atuação se realizar no interior da universidade, mas, sobretudo, no âmbito da sociedade. Ela se constitui em processo educativo, cultural, político, científico e filosófico, na medida em que, ao mesmo tempo, relativiza os saberes considerados sagrados e amplia a criticidade dos saberes cristalizados no senso comum. Posto assim, senso comum acadêmico e senso comum social se tensionam e se transformam mutuamente. Neste sentido, mesmo considerando o seu caráter conservador, paradoxalmente, identifica-se a *dimensão utópica e libertadora* do senso comum apontada por Santos “Essa feição utópica e libertadora está patente em muitas das características do conhecimento do senso comum. [...]”¹⁹³

O espaço da extensão é educativo, porque aprender e ensinar compõem faces de um mesmo processo que lhe é constitutivo; é cultural, porque nele as diversas expressões de sentido e significado produzidos nas práticas sociais se entrelaçam nas trocas que ali se estabelecem; é político, na medida em que os agentes sociais e os estudantes em formação ampliam sua consciência da importância de participar das decisões dos seus destinos; é científico, porque oportuniza a sistematização e a análise dos saberes ali produzidos por todos os agentes sociais e estudantes; é filosófico, por orientar disposições para o questionamento e reflexão, indo à raiz dos problemas sociais para transformá-los.

Essa perspectiva da atividade extensionista é diametralmente oposta àquela de cunho assistencialista, cuja característica é a de atender necessidades em sua imediatez, impossibilitando a conquista da autonomia das agentes participantes do processo. Ao contrário, uma extensão para a autonomia se preocupa em colocar em questionamento as

¹⁹² PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. vol.1. Coleção Docência Informação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 180-181.

¹⁹³ SANTOS, 2000, p. 108.

razões dos conflitos e problemas enfrentados no campo social e que repercutem no espaço da extensão universitária, uma vez que este espaço não é isolado da dinâmica geral das relações e transformações sociais. Sendo assim, a extensão é traduzida como espaço privilegiado da democratização do saber, o que se reveste de um papel relevante, ainda mais quando se considera uma sociedade como a brasileira, marcadamente desigual e com tantas demandas sociais não atendidas.

Sem dúvida, o atendimento às necessidades sociais emergentes deve ser considerado, contudo, a atividade extensionista não pode ser reduzida a atendimentos a partir de um viés assistencialista, esgotando-se nele próprio. Também é preciso levar em consideração o modo como a assistência à comunidade ocorre. Tradicionalmente, consiste na transferência de saberes prontos e acabados, desconsiderando aqueles advindos do seio da comunidade. Ao contrário, defende-se uma abertura à escuta e ao acolhimento das propostas e caminhos apontados pela experiência dos agentes que vivenciam os conflitos. Por essa ótica, vale lembrar os princípios defendidos pelas técnicas de mediação que compreendem o conflito, a partir de uma perspectiva positiva, não o transformando em “lide”, mas como constitutivo da vida em grupo, o que exige a sua compreensão e encaminhamento junto com os envolvidos, levando em conta suas percepções sobre o próprio processo conflituoso.¹⁹⁴

Essa concepção mais ampla da extensão universitária é fruto de um longo processo de construção que vem, desde 1974, quando da Primeira Comissão Interministerial MEC/SESu - Ministério da Educação e Cultura/ Secretaria de Educação Superior – e o Ministério do Interior/ Projeto Rondon. Após um ano, cria-se a Coordenação de Extensão – Codae – da Secretaria de Educação Superior do MEC que, na ocasião, elaborou o Plano de Trabalho da Extensão Universitária. Até então, a extensão ainda enfatiza o modelo de atendimento a organizações e instituições. Contudo, em 1979, com a Segunda Comissão Interministerial SESu/MEC e o Ministério do Interior/ Projeto Rondon, e com a elaboração das Diretrizes por esta comissão, é que se verifica uma mudança de foco na concepção da extensão, ganhando relevo a organicidade e processualidade. Esta caminhada alcança 1987, quando é organizado o funcionamento do Fórum Nacional de Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Brasileiras.¹⁹⁵

¹⁹⁴ WARAT, Luis Alberto. **Ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

¹⁹⁵ NOGUEIRA, 2001, p.57-72.

Nesta ocasião, as Instituições, presentes no Fórum Nacional de Pró-Reitorias de Extensão das Universidades Brasileiras de 1987, definiram políticas e diretrizes comuns para a extensão universitária no Brasil, afirmando-a como processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade.

As conquistas daí advindas encontraram recepção no movimento da Constituinte, sendo, expressamente, previsto, na Constituição Federal de 1988, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como sua organicidade, o que se encontra disposto no seu art. 207. Esta concepção também se encontra no Plano Nacional de Extensão¹⁹⁶ elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/ MEC, e orienta, no presente, políticas públicas¹⁹⁷, movimentando o debate, sobretudo, no avanço da compreensão do próprio sentido e conceito ampliado da prática extensionista.

Este breve histórico da extensão universitária do Brasil tem a função de mostrar como o espaço da extensão universitária no Brasil foi sendo construído no interior de tensões e lutas por uma formação universitária comprometida com os reclames sociais. Neste sentido, é possível afirmar o espaço de extensão como espaço fecundo de formação, articulando-se à pesquisa e ao ensino e, ao mesmo tempo, formando os seus agentes a partir de uma pluralidade de saberes, além de a universidade cumprir com a sua função social, na medida em que se faz presente com a disposição de dialogar e transformar o social. Nesse processo, os saberes universitários se modificam; porque atravessados por outros saberes, obrigam-se a refletir a si mesmos.

O movimento mais amplo que expressou a luta por ampliar a concepção de extensão no sentido de a universidade alcançar a sociedade concreta, ecoou no Curso de Direito,

¹⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão**. Disponível em: proex.epm.br/projetossociais/renex/planonacionaldeextensao.doc Acesso em 5 de abril de 2007.

¹⁹⁷ Idéias presentes no Programa de Apoio à Extensão Universitária - PROEXT. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio à Extensão Universitária**. – Proext. Apresentação: o que é extensão universitária? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=442&Itemid=303> Acesso em 5 abril de 2007.

notadamente, no início da década de 90, quando um amplo debate sobre o ensino jurídico brasileiro foi travado por diversos atores sociais. Neste debate, impulsionado pelas tensões e questionamentos insurgentes no período da redemocratização do país, a Comissão de Ensino Jurídico, criada em 1991 pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), indicou um diagnóstico dos Cursos de Direito no País.¹⁹⁸

Este trabalho representou, pode dizer-se, uma espécie de superação do mal-estar de uma cultura jurídica convertida em caleidoscópio de ilusões e de crenças responsáveis pelo estiolamento de modelos e paradigmas de racionalidades fundantes de certezas e seguranças adquiridas ao preço do imobilismo científico e da eliminação do espírito crítico na formação intelectual do jurista e do profissional do Direito.¹⁹⁹

O empenho dos profissionais envolvidos no referido projeto reuniu, ao longo do tempo, um significativo acervo de reflexão sobre o tema. A coleção *OAB Ensino Jurídico* reflete o diálogo existente entre os diversos interessados na reconstrução do modelo deste ensino; um ensino jurídico encastelado e distante do social. Os debates foram orientados no sentido de implementação de mudanças no ensino jurídico, configurado no que já foi expresso no capítulo anterior.

Tal reforma inspirava-se em uma maior proximidade do campo de formação do bacharel em direito das demandas e reclames sociais, em um cenário social a exigir o questionamento do próprio conceito de direito a partir de um ideal de legitimidade e justiça social. Os vieses legalistas e dogmáticos foram contrapostos à necessidade de produção de um conhecimento jurídico que considere a pluralidade de saberes e a disposição para os questionamentos provenientes do espaço público.

¹⁹⁸ Concernente ao ensino jurídico, desde 1991, com a criação da Comissão de Ensino Jurídico, pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, um expressivo acervo de reflexão sobre o tema foi produzido, o que contribuiu para orientar as Diretrizes Curriculares, bem como a avaliação do Sistema de Ensino Superior referente ao Curso de Direito. As sínteses dessas reflexões encontram-se, sobretudo, nos escritos que compõem a coleção. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico: Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação**. Brasília: OAB, 1993. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico: novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, 1996. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico: Balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, 2000. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico: Diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 2002. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - Formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB, 2003. OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, 2006.

¹⁹⁹ SOUSA JUNIOR, 2002, p.111.

As orientações que, posteriormente, inspiraram a elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito nº 1.886/1994²⁰⁰ e o sistema de avaliação dos Cursos de Direito emergiram desse fecundo debate, apontando para a necessidade de implementar mudanças no modelo de ensino existente e nos espaços de aprendizagem do curso de direito centrado, sobretudo, apenas na sala de aula. Sousa Junior, no texto *Ensino Jurídico: conhecimento do direito e suas formas sociais de produção*,²⁰¹ levanta os antecedentes deste percurso no campo do ensino jurídico, apontando, a cada momento, para horizontes prospectivos.

Os principais elementos norteadores dos debates sobre a reforma do ensino jurídico estão expressos na Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito²⁰². Esta Resolução segue as linhas traçadas pela Portaria nº 1.886 de 1994, que redimensiona o projeto pedagógico do curso e traça o perfil almejado dos bacharéis. Tais mudanças vêm exigindo o redirecionamento da *praxis* formativa, em especial, no que se refere ao forte acento humanístico e à perspectiva interdisciplinar preconizados nessas Diretrizes. As discussões que precederam a referida Resolução, inspiradas pelos anseios populares do período de redemocratização do país, década de 1980, traçaram um perfil do bacharel voltado para a percepção das demandas vigentes no cenário social.

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 aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.²⁰³

Esse perfil do graduando, inspirado em uma série de princípios, colocado como horizonte norteador da formação dos bacharéis em Direito, pressupõe uma articulação nos âmbitos que consideram conteúdo e forma, teoria e prática, reflexão, disposição e ação.²⁰⁴ Ou seja, movimento capaz de instaurar uma ruptura com o modelo tradicional de ensino, que

²⁰⁰ BRASIL, 1994.

²⁰¹ SOUSA JUNIOR, 2002, p.109-147.

²⁰² BRASIL, 2004.

²⁰³ *Ibid.*

²⁰⁴ Neste sentido, acrescente-se também o que rezam os incisos IV e V do §1º do Art. 2º da mesma Resolução sobre o Projeto Pedagógico que, quanto à operacionalização, prevê como elementos estruturais do curso, entre outros: IV – *formas de realização de interdisciplinaridade*; V – *modos de integração entre teoria e prática*.

desvincula o direito da vida concreta. Decorre desse movimento a expressa vontade de formar o bacharel em Direito considerando o perfil expressamente traçado na Resolução nº9/ 2004, a partir de elementos articuladores para cartografar e construir esta formação. Os eixos interligados de formação - Eixo de Formação Fundamental, Eixo de Formação Profissional e Eixo de Formação Prática - conjuntamente ao tripé ensino, pesquisa e extensão, delineiam um outro modelo que se contrapõe à fragmentação presente no modelo anterior questionado.

O conjunto de articulações preconizado nas Diretrizes Curriculares aponta para uma atuação profissional concebida em um campo multi-referenciado pelo caráter sócio-político-cultural. É concebida, desse modo, uma formação que possibilite o desenvolvimento de um bacharel capaz de corresponder às exigências técnicas, assegurando, ao mesmo tempo, uma disposição ética, reflexiva e sensível.

Com efeito, espera-se efetivamente a integração de atividades de pesquisa, ensino e extensão, para que o bacharel em Direito seja capaz de compreender os fenômenos políticos, sociais, econômicos e subjetivos presentes no cenário em que atua, para interpretação e aplicação do direito.²⁰⁵

As mudanças que vêm sendo operadas, no campo social mais amplo, impõem ao campo do ensino jurídico a necessidade de criação de diferentes espaços de formação e diálogo destes espaços pedagógicos, ultrapassando, desta maneira, o modelo de formação tradicional que teve na sala de aula o único espaço formativo legitimado, em que as hierarquias e abusos encontravam aí acolhida para a exacerbação da violência simbólica.

No interior deste movimento por mudança, os projetos de extensão constituem-se numa abertura para novos caminhos e perspectivas de efetivação do disposto nas Diretrizes Curriculares, por valorizar a construção coletiva do conhecimento e sua socialização. Os projetos apresentam-se como campo fértil para que questões como a função social da

²⁰⁵ Em relação às habilidades e competências, o avanço das discussões na área intensifica-se. Como resultado do avanço desses debates o leque de habilidades torna-se cada vez mais amplo e complexo. Neste sentido, o quadro de habilidades e competências considerado pelo ENADE de 2006 - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - retrata o atual cenário desta temática. Além das capacidades já bem conhecidas - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão – outras aptidões são indicadas como essenciais a exemplo da reflexão crítica e sensível, bem como capacidade metafórica e analógica.

universidade e a concepção do direito desenvolvida sejam problematizadas, de modo a orientar as práticas dos atores.

No entanto, a abertura de novas possibilidades para a superação de obstáculos e distorções presentes no campo do ensino jurídico, não significa dizer que na extensão inexista a presença de estratégias para a reprodução das distorções. É possível se instaurar aí também obstáculos para a efetivação de um ensino inspirado no disposto na Resolução nº 9/2004. A premissa que guia esta pesquisa é que a extensão concebida como uma prática educativa e cultural entrelaça o saber acadêmico com o saber produzido na sociedade e acaba por tensionar o modelo estático de transmissão e reprodução.

O fortalecimento da extensão universitária justifica a escolha desse espaço, pelo entendimento de que nele é possível o desenvolvimento de um conjunto de elementos político-pedagógicos para a abertura da realização das recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares. Neste sentido, a atividade de extensão abre a universidade para o mundo, para a rua, para o espaço das transformações sociais. Através dela, a universidade atravessa e deixa-se atravessar pelos anseios sociais, pelos saberes produzidos em outros campos. Saberes constituídos por outros agentes, por outras comunidades, por outras vivências, por outros discursos/práticas/*habitus*, pelo comprometimento com um mundo para além da própria universidade.

Os projetos de extensão da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília se vinculam a uma perspectiva extensionista que considera articulação indissociável entre a extensão, o ensino e a pesquisa, sendo, ao mesmo tempo, a possibilidade efetiva da troca entre a universidade e a sociedade, pelo próprio potencial transformador do que é produzido na universidade a partir do que existe fora dela. Os projetos forjados por esta perspectiva emergem em um cenário no qual as conquistas formais estão postas, mas a efetivação através de ações e atuações dos agentes no campo do ensino jurídico ainda se coloca como um desafio, embora já seja possível reconhecer experiências exemplares no campo extensionista. Assim, o saber produzido na academia é colocado em xeque, é refutado, sustentando-se apenas enquanto pode dialogar com a sociedade, com os múltiplos saberes e olhares

existentes fora da academia, *extramuros*,²⁰⁶ do outro lado de seus muros, reais ou imaginários.

4.2 Projetos de Extensão da Faculdade de Direito da UnB: outros espaços pedagógicos no campo do ensino jurídico

Os projetos de extensão da Faculdade de Direito da UnB, eleitos por esta pesquisa, compreendidos como *experiências exemplares*,²⁰⁷ possibilitam retomar os questionamentos presentes desde o início deste estudo, mas, agora, a partir das iniciativas convertidas em práticas concretas constitutivas do campo empírico. Como a conservação ou mudança de *habitus* no campo do ensino jurídico se expressam? Em que medida a compreensão dessas experiências de extensão podem contribuir para orientar a transformação do *habitus* no campo do ensino jurídico e como contribuem para converter em práticas o que preconizam as Diretrizes Curriculares? Como é possível o campo da extensão universitária instaurar processos de rupturas, frente aos modelos de reprodução do ensino jurídico?

Os referidos questionamentos e os outros presentes nesta dissertação servem de bússolas para a compreensão dos espaços pedagógicos, mediante uma aproximação que não se deu apenas de forma passiva, mas participativa, pelo fato de também ser integrante do grupo de pesquisa que atua orientado pelas bases teóricas dos Projetos de Extensão da UnB da Faculdade de Direito analisados, e, ao mesmo tempo, participar de atividades promovidas por estes projetos. Neste sentido, esta é uma *pesquisa engajada*, no sentido de estar comprometida com mudanças efetivas no campo do ensino jurídico.

Tais experiências, ao longo do processo de implementação e consolidação, foram reconhecidas como exitosas por instituições que fomentam o debate sobre o ensino jurídico no

²⁰⁶ O Grupo *Extramuros* da Universidade de Brasília, formado por discentes e docentes, foi de fundamental importância para o atual momento em que a extensão na instituição se encontra. A partir das propostas do grupo, os créditos de muitos projetos que antes eram computados como horas complementares passaram, no ano de 2006, a ser computados como créditos de extensão.

²⁰⁷ SOUSA JUNIOR, 2002, p.111.

Brasil e sobre a necessidade de mudança da cultura jurídica neste campo.²⁰⁸ Essas experiências também indicaram os pontos de estrangulamento para implementar a proposta curricular e a concepção de extensão na segunda perspectiva, anteriormente tratada e defendida pelas iniciativas extensionistas.

Para o objetivo desta pesquisa, foram selecionados três projetos: *Projeto UnB/ Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado na Rua*, *Projeto Promotoras Legais Populares*, *Projeto Tororó*. Embora a ênfase tenha recaído sobre essas três experiências, não foram desconsideradas outras que emergem no campo da extensão da UnB. A escolha deve-se ao fato de ter identificado nestes projetos pontos comuns, a exemplo da articulação: entre ensino, pesquisa e extensão com o núcleo de prática jurídica; ruptura da dicotomia teoria e prática; orientação teórica inspirada em uma linha de pesquisa e na educação jurídica popular; inspiração na educação popular; articulação pós-graduação/ graduação e entre os três projetos, que se vinculam e dialogam trocando experiências, produzindo conjuntamente.

4.2.1 *Projeto UnB/ Tribuna do Brasil - Coluna O Direito Achado na Rua*

Este projeto, coordenado pelos Professores José Geraldo de Sousa Júnior e Alexandre Bernardino Costa, é desenvolvido na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, em parceria com o Jornal Tribuna do Brasil e, todas as quartas-feiras, publica textos produzidos por estudantes. A ação implementada no projeto consiste na produção de uma coluna semanal pelos estudantes de graduação de Direito, com supervisão de estudantes de pós-graduação e orientação de professores que elaboram textos a partir de questões jurídicas.²⁰⁹

Desde a primeira publicação, no dia 20 de abril de 2005, a coluna foi produzida e publicada semanalmente no Jornal Tribuna do Brasil. A cada semana, textos dos mais diversos temas foram elaborados. Neste projeto, as questões trabalhadas pelos estudantes emergem do atendimento realizado por estes, no Núcleo de Prática Jurídica, tendo como

²⁰⁸ O Prêmio Roberto Lyra Filho - ABEDi/ 2007 confirma o reconhecimento dessas iniciativas.

²⁰⁹ Tatiana Bueno dedica a pesquisa de sua monografia de conclusão de curso ao projeto. BUENO, Tatiana Margareth. **Projeto UnB/ Tribuna do Brasil – Coluna O Direito Achado na Rua**: ensino, pesquisa e extensão pela hegemonia da Universidade. Monografia de Final de Curso, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2006

orientação teórica a linha de pesquisa *O Direito Achado na Rua*, vinculada ao Projeto *O Direito Achado na Rua* coordenado pelo Prof. José Geraldo de Sousa Junior. Atualmente, este projeto se ramifica institucionalmente na UnB nos campos do ensino, da pesquisa e da extensão e orienta-se tendo como objetivos principais:

[...]1. determinar o espaço político no qual se desenvolvem as práticas sociais que enunciam direitos, ainda que *contra legem* 2. 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; 3. enquadrar os dados derivados destas práticas sociais criadoras de direitos e estabelecer novas categorias jurídicas.²¹⁰

No campo do ensino jurídico, a linha de pesquisa intenta *recuperar a história das demandas esquecidas no ensino e no conhecimento do Direito*,²¹¹ a partir da reflexão e, especialmente, atuação dos integrantes do grupo articulando escolhas teóricas e políticas. Neste sentido, encontra-se presente o princípio da educação para os direitos humanos e cidadania, e a cartografia intermitente da emergência de espaços pedagógicos capazes de escutar a pluralidade de vozes do direito achado na *rua*.

Inspirando-se no pensamento de Lyra Filho, a realização do direito é compreendida como um *projeto de legítima organização social da liberdade*. Um direito embalado pelas transformações do cenário social e seus atores imersos em práticas e *experiências populares de criação do direito*.²¹² O direito que *nasce na rua*²¹³, a “[...] rua aí, evidentemente, é o espaço público, o lugar do acontecimento, do protesto, da formação de novas sociabilidades e do estabelecimento de reconhecimentos recíprocos da ação autônoma da cidadania [...]”²¹⁴ A *rua* como espaço do devir, da contingência, do inesperado, das trocas de posição, *habitus*, máscaras, *hexis* corporal, papéis sociais e da ininterrupta (des)construção de personagens.

Neste sentido, o projeto teve o seu início a partir do convite realizado ao Coordenador do *O Direito Achado na Rua* para que a referida coluna fosse elaborada com base no referencial teórico e da *praxis* inspirada nas contribuições desta linha de pesquisa e atuação dos seus integrantes. Constitui-se em Extensão registrado na Câmara de Extensão da

²¹⁰ SOUSA JUNIOR, 2002, p.51.

²¹¹ Grupo de Pesquisa O Direito Achado na Rua – *Plataforma Lattes*.

²¹² SOUSA JUNIOR, 2002, p.65, grifo aditado.

²¹³ LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. Coleção Primeiros Passos. 11. reimp. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.

²¹⁴ SOUSA JUNIOR, 2002, p.50.

Universidade de Brasília e, ao mesmo tempo, apresenta-se também institucionalizado no campo do ensino na disciplina Prática e Atualização do Direito (PAD1), onde as atividades são orientadas a partir do projeto, com a elaboração e discussão de textos, temas e questões que contribuam para reflexões e elaborações dos textos.

A compreensão de que este espaço poderia ser o espaço de formação profissional, um espaço político-pedagógico, abriu as portas para a institucionalização formal do projeto, e a proposta do professor José Geraldo de Sousa Jr. foi atendida, em parceria com o Tribuna do Brasil e o Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, articulando o projeto à disciplina do estágio obrigatório. Parte dos estudantes que participam do Projeto também está vinculada ao Núcleo de Prática Jurídica no estágio curricular.²¹⁵

O público atingido pelo jornal estima-se em mais de vinte mil leitores, que assinam e compram o jornal. Além da publicação impressa no jornal, os textos são disponibilizados no site, após a publicação, o que amplia os leitores da coluna.²¹⁶

O processo de elaboração da coluna conta com a orientação de professores, recebendo contribuições também de outros colegas, mestrandos e doutorandos. O autor apresenta o texto nas reuniões semanais que ocorrem para a discussão e fechamento para edição, acontecendo na Faculdade de Direito da UnB. Os comentários, durante a reunião, são retomados em ajustes, correções e reelaborações dos autores, para que, em uma segunda reunião, o texto seja novamente apresentado com as alterações e reformulações realizadas. Além das contribuições presenciais, listas eletrônicas²¹⁷ são utilizadas pelo projeto, no sentido de publicizar os textos e promover um espaço para sugestões, críticas, comentários e contribuições de outros que queiram participar.

A partir da participação, do acompanhamento e da análise do projeto, é possível inferir que, no processo, dimensões de rupturas aparecem como constitutivos da dinâmica que

²¹⁵ SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. (orgs.) **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Direito, 2007, p.21-53.

²¹⁶ PROJETO UnB/ TRIBUNA DO BRASIL – O Direito Achado na Rua. Produção disponível em <http://www.unb.br/fd/tribuna.htm> acessado em: 9 de março de 2007.

²¹⁷ O endereço eletrônico untribunado brasil@yahoo grupos.com.br pode ser acessado por qualquer interessado no debate.

foi aos poucos sendo vivenciada pelos agentes integrantes dessa experiência. Tais dimensões podem ser agrupadas no âmbito de: linguagem; temáticas; produção de conhecimento; inserção na pesquisa; autonomia; democratização do saber jurídico; cooperação.

A respeito da linguagem, é possível dizer que ela aparece como um dos primeiros desafios a ser enfrentado quando se pretende imprimir mudanças no campo do ensino jurídico. Retomando Bourdieu, “[...] A forma e o conteúdo do que pode ser dito e do que é dito dependem da relação entre um *habitus* lingüístico que se constitui na relação com um campo de um determinado nível de aceitabilidade. [...]”²¹⁸ Como já foi discutido em capítulo anterior, o campo do ensino jurídico produz um tipo de *habitus* lingüístico amante da forma e hermético para os não iniciados. Redigir um texto com questões ligadas ao direito, para um jornal que se pretende democratizar o debate e o saber jurídico, pressupõe uma ruptura deste *habitus* lingüístico. O enfrentamento deste obstáculo significa a mudança de *habitus* que, por sua vez, produz uma mudança perceptiva frente ao destinatário do texto.

O espaço político-pedagógico do Jornal Tribuna do Brasil evidencia, a cada momento, como os discursos, no campo jurídico e do seu ensino, são perpassados por disputas de hegemonia de sentidos. Essa experiência permite a construção de um olhar e formas discursivas plurais e diversas. A abertura para o inaudível, invisível ou silenciado, para a percepção até mesmo de processos de produção de invisibilidades de atores sociais e temáticas, supõe a superação do autismo e encastelamento tão presente no campo do ensino jurídico.

Quanto às temáticas, o que se verifica é a abertura e o acolhimento de questões ausentes ou silenciadas no campo do ensino jurídico. No processo de produção dos textos irrompem conflitualidades, impulsionadas pelos desafios colocados a partir da exigência de uma pluralidade interpretativa negada no campo do ensino jurídico. Campo que, em geral, legitima uma concepção interpretativa universalista, homogeneizadora e formal.

O conhecimento produzido nas atividades propostas no projeto, por ser orientado pelo exercício da pesquisa, acaba por incidir radicalmente na forma do ensino jurídico que, tradicionalmente, prima pela transmissão de um discurso preenchido por informações

²¹⁸ BOURDIEU, 1983, p.172.

descontextualizadas, típico de um modelo de educação bancária. Esta dimensão do conhecimento, tão importante quanto a da linguagem, vai delineando as possibilidades de transformação do *habitus*, no campo do ensino neste espaço pedagógico, pois instaura acontecimentos. Ao mesmo tempo, denuncia a insustentabilidade de dicotomias existentes entre as disciplinas fundamentais e as disciplinas profissionalizantes, teoria/ prática, e as fragmentações/ hierarquizações entre os diferentes campos do saber, além da experiência concreta na efetivação da disposição para a interdisciplinaridade, materializando um dos fundamentos recomendados pelas Diretrizes Curriculares.

Decorre da dimensão do conhecimento uma outra dimensão não menos importante, a autonomia da produção do saber. Neste sentido, a experiência força a produção coletiva e a cooperação, o que se distancia da cultura individualista presente no campo do ensino jurídico; mas, ao mesmo tempo, impulsiona a produção autônoma dos estudantes a partir da atividade de pesquisa e troca de experiências.

4.2.2 *Projeto Promotoras Legais Populares*

O *Projeto Promotoras Legais Populares* consiste em um curso de formação de Promotoras Legais Populares, fomentando a capacitação de mulheres, lideranças comunitárias, em noções de direito, gênero e cidadania. Este projeto, coordenado pelo Prof. José Geraldo de Sousa Junior, é desenvolvido, há três anos, desde 2005, conjuntamente, pela Universidade de Brasília, Núcleo de Gênero do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, Ações em Gênero e Cidadania e Desenvolvimento - AGENDE – e Centro Dandara de Promotoras Legais Populares. Além dessas instituições, existe a parceria com o Centro de Educação Paulo Freire – CEPAFRE, que funciona no NPJ de Ceilândia.²¹⁹

O projeto realiza-se no NPJ em Ceilândia/DF, tendo como público alvo mulheres da própria cidade de Ceilândia. Os encontros são dinamizados por palestras, seminários, debates e oficinas. As atividades realizadas desenvolvem-se aos sábados, pela manhã, no Núcleo de

²¹⁹ Uma leitura detalhada sobre esta experiência pode ser encontrada no trabalho de Carolina Tokarski, estudante, à época, presente desde o início de implementação deste projeto. TOKARSKI, Carolina Pereira. **A extensão nos cursos de direito à luz do humanismo dialético**: a experiência do Projeto Promotoras Legais Populares. Monografia de Final de Curso, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2007.

Prática Jurídica da Faculdade de Direito, em Ceilândia, e são mediadas por professores e profissionais de diversas áreas – integrantes de ONGs, juizes, promotores, integrantes de movimentos sociais. O projeto é executado com a colaboração das diversas entidades e instituições referidas, além de professores estudantes da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Direito/UnB.

As mulheres, ao final do processo, recebem seus certificados, e o objetivo esperado pelo projeto consiste na continuidade de ações em defesa de direitos e ampliação da atuação cidadã, ou seja, elas passam a se constituir em agentes multiplicadoras, atuando na defesa e promoção de direitos e cidadania em sua comunidade.

Desde 2005, este projeto é reconhecido como projeto de extensão da UnB, denominado *Direitos Humanos e Gênero: Capacitação em Noções de Direito e Cidadania*. Ao capacitar, a cada ano, um grupo de mulheres, as reflexões e os debates giram em torno das noções básicas de direito e questões sobre violência que emergem nestas discussões, para se pensar instrumentos jurídicos que possam ajudar na proteção destes direitos, fortalecendo a comunidade na qual as agentes estão inseridas. A formatura da 3ª Turma de *Promotoras Legais Populares do Distrito Federal* foi realizada no dia 8 de dezembro de 2007, no Auditório Joaquim Nabuco, da Faculdade de Direito da UnB.

Desta experiência, infere-se um outro conjunto de dimensões que anunciam também possibilidades de transformação do *habitus* no campo do ensino jurídico, a saber: o deslocamento espacial; a questão da identidade e discriminação; princípios da educação jurídica popular; o reconhecimento do discurso jurídico autista e os obstáculos daí decorrentes; exercício da escuta; articulação entre graduação e pós-graduação e entre teoria e prática; temáticas invisibilizadas/ visibilizadas no campo do ensino jurídico; inversão das posições de quem aprende e de quem ensina; o popular como um processo de dessacralização do saber e da postura; o desajustamento do *habitus*.

A respeito do deslocamento espacial e perceptivo, vale trazer o relato da estudante e participante do projeto, Laila Maia Galvão²²⁰:

O caminho que separa a UnB do Núcleo de Prática Jurídica já é, por si só, instrutivo. Os alunos de Direito da UnB, em sua grande maioria, nasceram e cresceram no Plano Piloto. O Distrito Federal e a sua constituição urbana peculiar favoreceram certa segregação entre as regiões administrativas e promovem um distanciamento entre a classe média, classe média alta e as comunidades carentes. O entorno cresce de maneira expressiva, formando um anel de pobreza e miséria ao redor do centro político do país.²²¹

Saltam aos olhos o impacto do deslocamento espacial expresso no relato da estudante: “[...] Os alunos de Direito da UnB, em sua grande maioria, nasceram e cresceram no Plano Piloto.[...]”. Sobre esse deslocamento, é importante enfatizar o encarceramento em que ocorre o ensino, em especial o jurídico, e o prejuízo que este encarceramento promove quando se pretende instaurar mudanças e alargar a percepção dos estudantes. O deslocamento espacial, promovido por este projeto, por si só já traduz a importância de se concretizar atividades no espaço *extramuros* da universidade. E talvez esta dimensão nem sequer seja lembrada como capaz de provocar rupturas perceptivas.²²²

A estudante aponta para um processo de re-construção simbólica do urbano, do espaço social, a sensibilidade do olhar, um olhar sensível, desperto, capaz de captar esse urbano, o deslocamento e o caminho até chegar ao destino. Uma atividade desta natureza já é capaz de deflagrar elaborações por aqueles que, muitas vezes, não tinham passado por esses caminhos, caminhos físicos ou simbólicos, até chegar a Ceilândia que, para muitos, do Plano Piloto, como diz um *rapper* “pra alguns... um fim de mundo”²²³.

No percurso, ver ruir mitos, o mito de que Brasília não possui favelas²²⁴ ou que o Plano Piloto se constitui como único espaço ativo nas redondezas. “Ao entrar em Ceilândia, o aluno se depara com uma cidade grande, movimentada e ativa, quebrando o estereótipo da

²²⁰ No momento de elaboração e publicação do texto a estudante encontrava-se no 4º semestre do Curso de Direito da UnB. GALVÃO, Laila Maia. O Projeto *Promotoras Legais Populares*: a interferência social na construção do espaço urbano e o aluno de Direito. **Revista dos estudantes de Direito da UnB**. Brasília, n.6, p.71-82, 2007.

²²¹ *Ibid.*, p.75.

²²² SOUSA JUNIOR, 2007, p.21-53.

²²³ TENDLER, Sílvio. **Encontro com Milton Santos** ou o Mundo Global visto do lado de cá. [Documentário] Produção Ana Rosa Tendler. Brasil, Caliban Produções Cinematográficas Ltda., 2007. 89 min.

²²⁴ GALVÃO, 2007, p.75.

cidade dependente e menos importante. [...]”²²⁵ Para um estudante que sempre viveu no Plano Piloto, significa quebrar estereótipos, percepções, visões. No Plano é tudo tão perfeito, Apolo encontra-se em quase todos os ambientes, mas parece que sempre espreita muito próximo a *Sombra de Dionísio*. Neste percurso, o estudante tem a oportunidade de caminhar entre o belo e o feio, o linear e o caótico, o que não se enxerga ou aquilo que se vê e não se enxerga, porque não se pode ou não se quer.

Ao retornar ao espaço atual do Plano Piloto e ao próprio Campus da Universidade de Brasília, o espaço da Faculdade de Direito passa a ser percebido por outros referenciais provenientes do que acontece nos outros espaços pedagógicos. Neste retorno, a disposição para o olhar transformado se abre para tensionar aquilo que antes era naturalizado ou familiar, como se agora fosse o olhar do *estrangeiro*, que conhece os códigos e pode invertê-los quando necessário.

O deslocamento que este projeto promove pode ser categorizado como um acontecimento tal qual concebido por Larrosa. Acontecimento como experiência, que faz enxergar o que a percepção anterior não alcançava. A estudante, no seu relato, expressa que foi tocada pelo acontecimento; neste sentido, como narradora, compartilha essa experiência e reflete sobre ela, adquirindo uma compreensão alargada do urbano, verificação dos diversos grupos e suas lutas, combates travados, participação de movimentos sociais em todo o processo.

Os estudantes participantes do projeto passam a refletir sobre a questão da identidade e discriminação porque alargam a compreensão dos conflitos presentes no campo social mais amplo, pois são desafiados a acolher os reclames dos diversos atores sociais integrados à experiência de extensão. A partir desse enfrentamento dos conflitos, passam a denunciar os abismos entre a legislação existente e as práticas sociais que se reproduzem. Importante ressaltar que o espaço para a denúncia desses abismos também é aquele produzido na experiência anteriormente analisada, que se abre para acolher os temas que têm sentido e significado concreto para as populações à margem dos bens materiais e simbólicos da sociedade. E encontram espaço para publicizar seus reclames e pressionar o espaço público, contribuindo para as políticas voltadas para a efetivação de direitos.

²²⁵ GALVÃO, 2007, p.75.

Um texto publicado na Coluna UnB sobre a experiência do Projeto PLPs ²²⁶, elaborado por duas estudantes de Direito à época, Carolina Tokarski e Fabiana Farias, traduz a questão da discriminação e do gênero, nunca discutida no âmbito do ensino tradicional e formal.

Cara Leitora, o problema da violência contra as Mulheres tem natureza cultural e tem sido banalizado e considerado de menor importância. No Distrito Federal, assim como em todo o país, a violência de gênero, especificamente a doméstica, faz muitas vítimas todos os dias. Embora a legislação busque proteger as Mulheres, uma brasileira é espancada a cada 15 segundos. A violência de gênero é sustentada pela cultura discriminatória e machista predominante na sociedade e, por isso, somente uma desconstrução dessa mentalidade sexista pode transformar a realidade de opressão, em que as Mulheres vivem. ²²⁷

No espaço político-pedagógico deste projeto, a luta contra a discriminação defronta-se com o discurso e a cultura discriminatória e preconceituosa, presentes também no campo do ensino jurídico, que produzem estratégias de silenciamento e invisibilidades, ao negar a existência de conflitos, demandas de grupos específicos, ao afirmar a lógica da paz e harmonia social em um mundo de desigualdades e opressões. Neste sentido, um dos objetivos do projeto é colaborar na desconstrução de mentalidades discriminatórias. “Um objetivo básico do projeto é desconstruir a mentalidade discriminatória, a partir da compreensão dos significados de ‘sexo’ e ‘gênero’. [...]”²²⁸ A educação jurídica popular e seus princípios colaboram para alcançar esse objetivo.

A metodologia utilizada na capacitação é pautada nos princípios da educação popular, na qual o diálogo é o principal instrumento para a construção do aprendizado. O respeito às diferentes opiniões, a liberdade de expressão e a solidariedade são alguns dos fundamentos norteadores do convívio entre todos os envolvidos no projeto. ²²⁹

Os princípios da educação jurídica popular se expressam, na prática, como possibilidade de ruptura com as práticas de ensino acadêmico. A educação jurídica popular faz lembrar os ensinamentos de Paulo Freire sobre leitura de mundo, *a importância do ato de*

²²⁶ FARIAS, Fabiana P.; TOKARSKI, Carolina. Promotoras Legais Populares. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.401-404.

²²⁷ *Ibid.*, p.401.

²²⁸ FARIAS; TOKARSKI, *op. cit.*, p.402.

²²⁹ *Ibid.*, p.403.

ler²³⁰. Uma metodologia com inspiração na educação popular traz o contexto de cada um como fonte do processo de aprendizagem coletiva. “Todos os temas abordados, jurídicos ou não, são tratados dentro do próprio contexto social das participantes, de forma que elas possam, a partir de suas vivências, refletir a sua inserção e o seu papel na sociedade. [...]”²³¹

Em um outro texto das mesmas estudantes, existe uma abertura para reflexão sobre a questão do acesso à justiça, que foge de perspectivas de identificação/ redução do acesso à justiça ao judiciário ou ao que está circunscrito à esfera do estritamente legal.²³² “[...] Embora a capacitação seja composta por conteúdos jurídicos, o Projeto parte do entendimento de que justiça não se faz somente com jurisdição, isto é, junto aos órgãos que compõem o Poder Judiciário”.²³³

Essa perspectiva contrapõe-se à logicidade no campo do ensino jurídico, onde discussões sobre acesso à justiça restringem-se, a discussão e possibilidade de articulação entre direito e política é silenciada, ou a compreensão da justiça como justiça social não se configura.

Sobre as oficinas desenvolvidas ao longo do projeto, “[...] A lógica da oficina distingue-se da aula tradicional, em que o aluno possui uma postura passiva diante das informações recebidas.”²³⁴ Em passagens deste texto, assim como nos outros escritos sobre o Projeto, é notório um ácido olhar lançado sobre o modelo tradicional de ensino.

E, neste sentido, a possibilidade de intensificar o debate sobre o ensino jurídico também se dá a partir da interlocução de estudantes de graduação e pós-graduação, professores etc. Assim como em outros projetos, as contribuições dos diversos atores sociais trazem uma visão sobre a justiça, o direito e seu acesso, muitas vezes, às avessas das

²³⁰ Trabalho apresentado por Freire na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. FREIRE, Paulo. A Importância do ato de ler. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.11-21.

²³¹ FARIAS; TOKARSKI, 2007, p.403.

²³² FARIAS, Fabiana P.; TOKARSKI, Carolina. Direito e Cidadania para as mulheres. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.405-408.

²³³ *Ibid.*, p.406.

²³⁴ *Ibid.*, p.403.

encontradas no cenário jurídico ou do ensino jurídico, mas que correspondem aos anseios deste próprio cenário social.

No Projeto PLP, participam alunos da graduação e da pós-graduação do curso de Direito, que são responsáveis por elaborar e conduzir algumas oficinas durante os encontros. O objetivo desses estudantes é aproximar o Direito da comunidade. O projeto prepara os estudantes para enfrentar os desafios colocados pela realidade social, de forma que tenham uma visão crítica acerca dos Direitos e das Leis.²³⁵

A preparação dos estudantes “para enfrentar os desafios colocados pela realidade social” perpassa por uma disposição para a escuta. Ao mesmo tempo, indica a ruptura com posturas e disposições autistas, com sentidos comuns teóricos estéreis, *hexis* corporal e *habitus* lingüísticos incapazes de comunicar, compartilhar experiências, idéias e saberes.

O Projeto PLP é uma atividade de extensão da Universidade de Brasília. Extensão aqui é concebida como um processo educativo não assistencialista, de mão-dupla, ligado ao ensino e à pesquisa, que se realiza por meio da troca de experiência entre a Comunidade e a Universidade. Esse processo possibilita o diálogo entre o saber popular e o saber universitário. Desta forma, os conhecimentos construídos no enfrentamento das dificuldades do dia-a-dia pelas populações socialmente desfavorecidas somam-se aos produzidos na Universidade, para que juntos encontrem soluções para os graves problemas sociais, como a violência contra as Mulheres.²³⁶

O Projeto PLP é, além de uma ação afirmativa em gênero, uma iniciativa no campo da educação jurídica popular, sendo ele fundamentado nos ideais de Justiça, Democracia, Dignidade, defesa dos Direitos Humanos e construção de relações humanas igualitárias e justas. Ele possibilita novos espaços de união e articulação, que abrem caminho e rompem barreiras contra a discriminação.²³⁷

Nesta abertura e disposição para a escuta reconhece-se o discurso jurídico autista e os obstáculos daí decorrentes. Uma disposição para a escuta não apenas entre a universidade e a comunidade, mas, internamente, entre a graduação e a pós-graduação, e os campos do saber.

A articulação entre teoria e prática se constitui em um dos pontos-chaves de abordagem das temáticas trabalhadas no decorrer da formação das promotoras. As temáticas

²³⁵ FARIAS; TOKARSKI, 2007, p.407-408.

²³⁶ *Ibid.*, p.407.

²³⁷ *Ibid.*, p.402.

emergem da vivência e da possibilidade de atuação futura destas mulheres, dos conflitos enfrentados no dia a dia, e de temáticas articuladas a este grupo, que possuam uma repercussão jurídica, no seu sentido amplo, articulado à idéia de justiça social e cidadania. Retornando a este ponto, as temáticas se articulam aos princípios da educação jurídica popular. Neste sentido, esses princípios também apontam para a irrupção de temáticas (in)visibilizadas/ (in)audíveis pelo campo do ensino jurídico clássico. Assim, a academia aprende com o popular e dessacraliza o saber e a *hexis* corporal dos diversos agentes.

O confronto com o inusitado, o inesperado, com o genuíno mundo da vida, no espaço público, faz com que o desajustamento do *habitus*, a inversão das posições de quem aprende e de quem ensina se efetivem a partir da interlocução com a comunidade e seus saberes. A atuação e contribuição do grupo de mulheres para encontrar saídas, os impasses criados pelos desajustamentos, os obstáculos enfrentados na escolha dos palestrantes, o encaminhamento dos debates, a percepção da linguagem e discurso demandam um esforço de deslocamento das posições antes ocupadas no campo do ensino jurídico clássico.

Durante o ano de 2005 o papel dos estudantes no projeto limitava-se ao auxílio administrativo e no debate sobre os temas ali discutidos, tínhamos consciência daquela experiência para a nossa formação, mas não sabíamos de que forma poderíamos participar de forma mais ativa, como alcançaríamos a tão propalada indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão. Por mais que o projeto tivesse sido concebido a partir da horizontalidade dos atores que o compunham, entidades parceiras e comunidade, naquele espaço de discussão sobre direito, cidadania, violência contra a mulher, representávamos a Universidade, e ainda soava contraditório para nós, representantes da instituição que perdurou séculos com a promessa pela busca pela verdade do conhecimento científico, não termos respostas para tantas questões questionadas em sala de aula, em uma das oficinas questionaram: *por que ocupação de pobre é invasão e de rico é condomínio?*²³⁸

Depreende-se, então, que as experiências ora analisadas, ao enfrentar os conflitos advindos da prática e das experiências vivenciadas pelas mulheres do povo integrantes do projeto, põem em causa a conservação do modelo jurídico ainda vigente, também da formação jurídica que, em sua história, teve no código o ponto de partida e, quase sempre, o de chegada.

²³⁸ CARVALHEDO, Ana Zélia; TOKARSKI, Carolina; PERILLO, Fabiana; XAVIER, Hanna; MIRANDA, Adriana A.; LOSADA, Paula R. Projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal: troca de conhecimentos rumo a uma educação jurídica emancipatória. In: COSTA, Alexandre Bernardino (org.) **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB**. Coleção “O que se pensa na Colina”, vol.3. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.99-100.

A reflexão realizada por estudantes integrantes do projeto traduz com mais força a situação conflituosa em que vivem.

Nas aulas de Direito das Coisas estas questões não haviam sido trabalhadas. Na sala de aula da Faculdade foi-nos apresentado o instituto da posse, o instituto da propriedade, como estes institutos desenvolveram-se juridicamente ao longo dos anos, a natureza jurídica de cada um, os meios processuais de assegurá-los, ação possessória, ação de imissão na posse, ação reivindicatória. O desenlace destes institutos com a realidade, na luta pelo direito à moradia, no entanto foi omitido. E agora, como daríamos respostas as insurgentes questões sobre o direito, afinal não estávamos ali para isto, dizer o direito? ²³⁹

A vivência das oficinas da formação de Promotoras Legais Populares nos mostrou que a rigidez das categorias jurídicas apreendidas na sala de aula são insuficientes para compreender como o direito revela-se na experiência histórica social. O embate real entre interesses contraditórios apresentados na medida em que os temas do curso desenrolava-se, ‘direito à Educação’, ‘direito previdenciário e do idoso’, ia nos mostrando na prática como o direito entendido a partir dos rígidos dogmas da lei ou da sentença, perdia por completo a função em uma sociedade complexa em que novas sociabilidades e novos sujeitos entravam a todo momento em cena. ²⁴⁰

4.2.3 Projeto Tororó

A terceira experiência trazida para análise consiste no *Projeto Tororó*, também está vinculada ao Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade de Direito da UnB. Em março de 2005, o Núcleo foi acionado a partir de uma demanda apresentada pela comunidade: *Como fazer valer o nosso direito à educação?* A partir de então, como fomentar a compreensão desse direito e as formas de conquistá-lo? Essa foi a pergunta do NPJ, frente à demanda da comunidade apresentada pela professora Miliane Benício²⁴¹, que narrou a história da comunidade do Tororó a um integrante do Centro Acadêmico da Faculdade de Direito da UnB. Juntamente com uma conversa na faculdade com o integrante da comunidade, Sr. Artur da Silva, teve início a discussão sobre o desenvolvimento do projeto.

O *Projeto Tororó* deu continuidade a uma iniciativa anterior, iniciada em 2004, pela paróquia na igreja de São Francisco de Assis, de ensinar um grupo de jovens e adultos a ler e

²³⁹ CARVALHEDO; TOKARSKI; PERILLO; XAVIER; MIRANDA; LOSADA, 2007, p.100.

²⁴⁰ *Ibid.*, p.100-101.

²⁴¹ Pedagoga e Mestranda em Educação pela Universidade de Brasília-UnB. Estudante participante do grupo de pesquisa Aprendizagem e Mediação Pedagógica/CNPQ.

escrever, um trabalho de alfabetização, que durou aproximadamente um ano e estimulou a formação de identidade coletiva da comunidade. Após esse primeiro momento, o esforço centrou-se na inserção desta comunidade no sistema educacional, em um programa de Educação para Jovens e Adultos, um projeto orientado, sobretudo, a partir da demanda da luta pelo acesso à educação.

Assim, a partir dessa demanda concreta foram sendo desenhadas as linhas gerais do projeto que articulam direito e educação, assegurando o tripé ensino, pesquisa e extensão universitária e os princípios da educação popular e da assessoria jurídica popular.²⁴² Ao mesmo tempo, o fortalecimento da identidade desta comunidade, autodenominada de Comunidade do Tororó, que se situa entre as cidades de São Sebastião e Santa Maria no Distrito Federal, uma região de condomínios e chácaras constituída do prolongamento das construções do Jardim Botânico.

Com a idéia de fortalecer a identidade da comunidade, o projeto foi se desenvolvendo pela afirmação do sujeito coletivo de direitos e exercício da cidadania. Um processo que, orientado pela compreensão e busca de estratégias de efetivação do direito à educação, do acesso a esse direito, da *dimensão pedagógica do direito*, considera as demandas comunitárias e do ensino e aprendizagem coletivo, intentando materializar, desse modo, a democratização do direito pelo exercício da cidadania.

Este projeto, assim como os outros, foi articulado com a integração de estudantes e professores, colaboradores e servidores da Faculdade de Direito, na perspectiva inter-departamental, porque realizado em parceria com o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Do ponto de vista metodológico, a idéia de *ação-intervenção* se realizou por um ano e meio, a partir de 2005, com integrantes do projeto e um grupo de estudantes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), que realizavam suas atividades na Igreja do Tororó.

Em uma primeira etapa, o grupo, integrado por estudantes, professores, servidores e colaboradores relacionados à Faculdade de Direito e ao programa de pós-graduação da

²⁴² SOUSA JUNIOR, 2007, *passim*.

Faculdade de Educação, ambos da Universidade de Brasília, atuou a partir das questões que foram emergindo no processo, de modo a atender os objetivos propostos. Assim, o projeto construiu quatro vias de atuação: políticas públicas - mobilização para requerimento à Secretaria de Educação, quando os tororoenses se mobilizaram e produziram um abaixo-assinado com mais de 800 assinaturas, entregue a diretoria regional de ensino de São Sebastião; judicial – estudo realizado pelos integrantes do projeto sobre a atuação do Ministério Público para propositura de ação civil pública, bem como a possibilidade de se levar a demanda ao judiciário, pela Associação de Moradores do Tororó; comunitária – estudo de uma pré-proposta do Colégio Galois de construção de escola no local e mobilização de outras pessoas; política - a comunidade autorizou o presidente da Associação de Moradores do Tororó a fazer contatos políticos para angariar apoio à causa.

Na segunda etapa, tendo como norte os princípios da educação jurídica popular, a reflexão sobre educação, direito e cidadania orientou-se a partir da luta pelo direito a estudar. Neste segundo momento, o debate sobre educação, direito e cidadania foi reformulado e inserido no eixo transversal de cidadania. Alguns dos objetivos reafirmados no projeto, neste segundo momento, consistiram em: fortalecer as interações entre os membros da comunidade do Tororó; desenvolver instrumentos e habilidades para a construção coletiva de soluções, exercício da autonomia, organização e mobilização social; problematizar a dimensão pedagógica do direito, sob o viés que articula ensino, pesquisa e extensão; estimular a frequência e permanência dos estudantes da comunidade do Tororó no programa de Educação de Jovens e Adultos, contribuindo, assim, para a diminuição do índice de evasão escolar.

Também inspirado na linha de pesquisa *O Direito Achado na Rua*, onde esse estudo também é acolhido, e nas diretrizes da educação popular, a idéia dos *círculos de cultura* de Paulo Freire foi retomada pelos integrantes do projeto, que criaram os *círculos de cidadania* como estratégia de ação do projeto. Os encontros ocorriam quinzenalmente e se organizavam em *círculos de cidadania*, realizados pelo grupo da UnB juntamente com professores da igreja-escola do Tororó, tendo o último sido realizado no dia 28 de agosto de 2006. Identidade do grupo, noção de direito coletivo e de sujeito coletivo de direito, memória de vitória coletiva e auto-estima, foram dimensões presentes e visíveis nestes encontros.

Esse projeto traz dimensões presentes também nos dois anteriores além de outras contribuições a exemplo da compreensão da educação como ato político; reconhecimento dos

processos de exclusão social; reconhecimento do desajustamento do *habitus*; caráter pedagógico do direito; capacidade de trabalhar com categorias conceituais na *praxis*; assessoria jurídica popular; aprendizado com o cotidiano.

Encontra-se presente no projeto a educação compreendida como ato político, como ato criador, sobretudo, quando realizada ou demandada pelo povo, ao trazer suas palavras *grávidas de mundo*.²⁴³ Esta compreensão reflete-se desde o início da implementação do projeto, no esforço de, a partir da troca de saberes, fomentar ações coletivas que pudessem efetivar o direito de estudar, ao mesmo tempo, não apresentando respostas fechadas ou soluções prontas para a comunidade.

Os integrantes do grupo compreenderam a educação como este ato político e, ao mesmo tempo, reconheceram os processos de dominação e exclusão enfrentados pelos integrantes daquela comunidade. A compreensão dos processos de exclusão e, ao mesmo tempo, a compreensão de que a população - que não possui acesso ao direito à educação, em uma sociedade instituída nos moldes da cultura escrita - é subjugada, marginalizada. Neste sentido, o grupo aponta, inspirando-se nas lições freireanas, a necessidade de ler o mundo.

A necessidade da *leitura do mundo* se apresentou também para o grupo de estudantes, pois em uma realidade social atravessada por marginalizações e exclusões, colocou-se a possibilidade de compreensão desta realidade conflituosa a partir do vivenciado no âmbito do acesso à educação. No caso, para os que não tiveram acesso à educação na idade apropriada, e os abismos existentes entre a garantia formal e a efetivação de direitos. “Não obstante os ditames da legislação, o que prevalece é a negação de um direito há muito reconhecido, demonstrando um total descaso por parte do poder público para com essa parcela da sociedade. [...]”²⁴⁴

No cotidiano com a comunidade impõem-se os processos de segregação social, *apartheids* consentidos, que em nada se assemelham ao mundo ficcionalizado apresentado no

²⁴³ FREIRE, 2006, p. 20.

²⁴⁴ PINHEIRO, Carolina M.; PASSOS, Luisa de Marillac X.; BENÍCIO, Miliane N. M.; BICALHO, Mariana F. “Eu, sujeito de direitos? Me conta essa história.” O caso da Comunidade Tororó, do direito à educação e a educação do direito: uma reflexão sobre Educação, Direito e Cidadania. In: COSTA, Alexandre Bernardino (org.) **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB**. Coleção “O que se pensa na Colina”, vol.3. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.132.

campo tradicional do ensino, que institui a disposição para a cegueira frente à *miséria do mundo*,²⁴⁵ cegueira que vê apenas uma forma tradicional de trabalhar com a sociedade real.

Esta forma tradicional foi questionada também a partir do vivenciado e aprendido com a experiência, o que ampliou a compreensão sobre diferentes formas de atuar frente à demanda da comunidade. Ao mesmo tempo, o vivenciado também indica a insustentabilidade da perspectiva formal tradicional, fundada na normatividade positivista do direito, que aciona, isoladamente, a *máquina estatal*, em que os únicos protagonistas são os que já se encontram previamente no cenário do judiciário.

[...] Por essa compreensão, não há papel a ser exercido pela comunidade titular do direito. Os papéis se reservam aos que detêm o poder do discurso jurídico, ou seja, advogados, promotores de justiça e juízes. Uma vez configurada a lesão ao direito, compete aos juristas a tarefa de interpretar e aplicar o direito sonogado, utilizando, para isso, a jurisdição, com força suficiente para fazer o poder público remediar a doença causada. Essa concepção é a mais corrente quando se trata de qualquer demanda jurídica e é a que está no senso comum da sociedade.²⁴⁶

Verifica-se a disposição para problematizar a própria concepção tradicional do ensino, do direito e da atuação no campo jurídico, o que faz lembrar as reflexões do professor José Geraldo de Sousa Junior sobre o tema.

Problematizar significa a possibilidade de romper o pragmatismo decorrente do ensino tecnicista infenso à percepção da direção das correntes de transformações e dos protagonismos que as impulsionam, constituindo-se este processo, no tocante à pesquisa, o meio para a superação da distância que separa o conhecimento do Direito, de sua realidade social, política e moral, espécie de ponte sobre o futuro, através da qual transitem os elementos para a estruturação de novos modos de conhecer a realidade do Direito.²⁴⁷

Por essa ótica, verifica-se a ruptura com uma matriz de disposições e percepções que regem representações e ações dos agentes no campo do ensino jurídico, matriz vinculada a posturas conformistas, autistas, conservadoras, utilitaristas, mecânicas e, notadamente, dominadoras. Questionar a escuta, a produção de um saber incomunicável, a incapacidade de trabalhar em grupo, a incapacidade de trabalhar com a comunidade, a necessidade de

²⁴⁵ Nesta obra a temática *Os excluídos do interior* é retomada. BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

²⁴⁶ PINHEIRO; PASSOS; BENÍCIO; BICALHO, 2007, p.151.

²⁴⁷ SOUSA JUNIOR, 2002. p. 67.

articulação entre teoria e prática. Problematizar diversas dessas questões já indica a ruptura com disposições que traduzem a perda da capacidade de problematizar e refletir sobre a própria ação.

A reflexão e a capacidade de orientação a partir de questionamentos que a experiência e a vivência comunitária deflagram, permitem a afirmação das condições negativas da experiência democrática em nossa história, pois como o grupo afirma, pelos dizeres de Freire, “[...] o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária.”²⁴⁸

Essa ausência de que fala Freire é reconhecida pelos integrantes do projeto no campo do ensino jurídico e no campo jurídico, quando afirmam “Nossa inexperiência em dialogar e participar da vida comunitária cria uma aparência democrática cristalizada em relações verticais que se contradizem com o movimento e exercício contínuo que um regime democrático requer.”²⁴⁹

Em contraposição a isso, inspirado em uma concepção crítica, o grupo indica a dimensão sócio-política do direito, e, ao mesmo tempo, denuncia as secções entre o mundo jurídico e o mundo político, o direito e a realidade social. A presença das idéias defendidas pelo Projeto *O Direito Achado na Rua* fortalece a necessidade de compreensão das categorias jurídicas a partir da realidade política e social em que elas emergem. Neste sentido, encontra-se viva a inspiração nas idéias de Lyra Filho, o direito como a *enunciação dos princípios de uma legítima organização da liberdade*, o direito como *um processo histórico de libertação*.

A organização social da liberdade se dá no espaço público da convivência, tanto entre as pessoas, como entre as instituições, e entre as instituições e as pessoas. O direito passa a ser compreendido como um fluxo, com um entre-nós. Construir ou reconstruir o direito no cotidiano das relações sociais fortalece a emergência de novos sujeitos de direito e permite vivenciar formas populares de compreensão e criação do direito. O direito deixa de ser monopólio do Estado e passa a ser visto e reconhecido no cotidiano da vida em sociedade.²⁵⁰

²⁴⁸ FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, p. 78.

²⁴⁹ PINHEIRO; PASSOS; BENÍCIO; BICALHO, 2007, p.151.

²⁵⁰ *Ibid.*, p.54.

A disposição para atuação no espaço público emerge da consideração da rua como espaço público de convivência, e da compreensão do direito como um *entre-nós*, neste espaço com a comunidade disposições para atuação no espaço público podem emergir. Essa perspectiva extrapola o âmbito do privado, pois, na rua, espaço público por excelência, a vida acontece e as sociabilidades são forjadas. Neste sentido, a autonomia, articulada à cidadania, perpassa pela capacidade dos diversos atores de utilizar espaços públicos, onde as sociabilidades são vivenciadas e formadas cotidianamente, onde a vida, entremeada por contingências acontece.²⁵¹

A abertura e compreensão, ao longo do processo, da emergência de novas referências sociais, e a necessidade de lidar com a contingência. A verificação de que os diversos agentes do projeto constituíam um grupo de identidade em construção e as questões pertinentes a essa situação reorientaram as ações do grupo.

Com a percepção de novas referências sociais, nossas referências epistemológicas foram revisitadas, de forma que o direito como a legítima organização social da liberdade ganhou nova expressão ao se referir também à legítima afirmação subjetiva da liberdade, sob o risco de libertar oprimindo (e assim perder a legitimidade).²⁵²

A articulação entre o ensino e a concepção do direito que se ensina, inspirada nas idéias de Lyra Filho,²⁵³ inspiram mudança da concepção de direito aprendido e, ao mesmo tempo, proporciona diversos modos de efetivação do direito. O caráter pedagógico do direito e a própria reinvenção simbólica emergem, indicando novas representações sociais frente ao direito, seus mecanismos de efetivação e possibilidades emancipatórias.

Vale destacar que o direito, na sua dimensão pedagógica, envolve a todos os participantes do processo, na medida em que somos todos interlocutores. Dessa forma, convida os juristas ou profissionais do direito a fazerem o exercício de não se colocarem em posição de superioridade aos jurisdicionados, mas lado a lado, para a construção jurídica conjunta, para o aprendizado conjunto. Nesse contexto, se revela a importância de práticas jurídicas emancipatórias, que não sonheguem aos titulares do direito seu papel de conquista e construção; que não *tutelem*, mas potencializem; que além de romperem com o imaginário de que os juristas são os únicos detentores do poder de fala, donos da verdade e do saber, saibam que essa ruptura demanda a afirmação das diferenças em um espaço de diálogo entre interlocutores iguais. E para isso, a comunidade individual e coletivamente

²⁵¹ PINHEIRO; PASSOS; BENÍCIO; BICALHO, 2007, p. 145.

²⁵² *Ibid.*, p.162.

²⁵³ LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar direito, hoje? In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. (orgs.). **Introdução crítica ao Direito**. Série O Direito Achado na Rua, v.1. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.

deve exercitar sua autonomia, ganhar ao longo do processo auto-estima para se expor perante a si e o mundo, deve se reconhecer como ser humano, antes de tudo; como cidadão e sujeito de direito, em consequência do trabalho de educação popular e sujeito de direito que passa a demandar uma assessoria jurídica comprometida com a identidade do grupo e as subjetividades nele inseridas.²⁵⁴

Neste processo, a disposição para articulação de diversos saberes e escuta de múltiplas vozes surge da necessidade de lidar com demandas, conflitos, *desajustamentos* presentes no processo, na *praxis* extensionista, no aprendizado conjunto. Os próprios agentes reconhecem parte dessas dificuldades e *desajustamentos* existentes, principalmente, quando o referencial do direito e do seu mundo jurídico não corresponde ao experienciado com a comunidade.

Percebemos que o recado da horizontalidade já tinha sido dado. A comunidade já havia entendido que nós não éramos os detentores do saber, os donos da verdade. Mas nós insistimos tanto nessa tecla que não percebemos que por uma culpa tradicional, talvez, queríamos mesmos era inverter os pólos da relação vertical. Inconscientemente negamos nossa atuação jurídica com receio de influenciar escolhas, interferir em decisões e ainda formar opiniões. Parafraseando Fernando Pessoa, *andávamos à escuta, mas não compreendíamos nada*. Nem a nós mesmos.²⁵⁵

Nessa caminhada, os agentes reconheceram as dificuldades até mesmo de trabalhar a partir de uma perspectiva de horizontalidade, sem inverter os pólos e colocar-se no não menos confortável, em certa medida, pólo passivo gerado pelo medo de influenciar por demais as escolhas dos integrantes da comunidade. Explicitando o desafio de conhecer outros lugares e sustentar diferentes papéis sociais e, ao mesmo tempo, as inseguranças que esta nova situação desencadeia e as indesejadas inversões que podem ocorrer, novamente, o *desajustamento* apresenta-se.

Aprendemos que *querer* produzir conhecimento de forma horizontal significa *saber e poder* dialogar. Chamamos a responsabilidade para nós ao aceitarmos trabalhar de forma inovadora a demanda da comunidade do Tororó e levamos a sério a citação de Paulo Freire que abre esse desabafo em forma de conclusão. Contudo, fomos severos na nossa interpretação e tememos, em alguns momentos, afirmar nossa história perante os tororoenses. Queríamos ser um deles e não éramos. Não queríamos estabelecer relações verticais, mas nos percebíamos como referência atroz. Quisemos ser humildes, sob o risco de não estarmos aberto para a troca de experiências, e por vezes nos negamos enquanto estudantes universitários

²⁵⁴ PINHEIRO; PASSOS; BENÍCIO; BICALHO, 2007, p.162-163.

²⁵⁵ *Ibid.*, p.165.

ou profissionais formados, em um caminho impossível de estimular afirmação da comunidade e de seus integrantes, anulando nossa identidade universitária ou profissional.²⁵⁶

O reconhecimento da dimensão conflituosa instaurada e sintetizada na afirmação, “Queríamos ser um deles e não éramos” indica a ruptura com a posição antes ocupada, a dessacralização do saber e da posição social sustenta por este saber; ao mesmo tempo, uma dessacralização que contribui para a produção de saberes e novos vínculos sociais e relações de pertencimento com aquela comunidade.

Desafiamos nossas certezas ao querer gerar autonomia ao mesmo tempo em que optamos sair das relações seguras de estudantes universitários, ou ainda profissionais formados. Ao sair de nossos lugares, experimentamos a insegurança vivida por aqueles que também deixavam de ocupar sua cadeira, a dos trabalhadores e trabalhadoras desqualificados perante a universidade. Eles começavam a falar de igual para igual, a transitar por espaços antes impensados, como os prédios públicos da secretaria de Educação do governo do Distrito Federal, a Promotoria de Educação e, claro, a Escola São Sebastião.[...] ²⁵⁷

O projeto do Tororó nos fez compreender que a organização social e o fortalecimento político de um movimento social reivindica, a partir da discussão, luta e concretização de um direito, uma aprendizagem democrática, o exercício do diálogo e o ganho constante de autonomia. Esses processos, a par de serem coletivos, provocam o crescimento individual de todos os envolvidos, que passam a se perceber no mundo com (mais) dignidade e respeito. ²⁵⁸

Responder à demanda da Comunidade do Tororó e perceber o direito também como pedagógico tornou possível um processo de ensino e de aprendizagem não só para aquela comunidade, mas fundamentalmente para os profissionais do direito e da educação que com ela passou a conviver. ²⁵⁹

O trabalho desenvolvido com a comunidade do Tororó propiciou o reconhecimento de que a existência do direito só existe a partir do reconhecimento da própria condição cidadã, coexistindo com o reconhecimento dessa condição por parte das diversas instituições sociais. “[...] Desta forma, a demanda da comunidade formulada em diálogos efetivamente

²⁵⁶ PINHEIRO; PASSOS; BENÍCIO; BICALHO, 2007, p.166, grifo aditado.

²⁵⁷ *Ibid.*, p.165.

²⁵⁸ *Ibid.*, p.162.

²⁵⁹ *Ibid.*, p.164.

participativos se transformou em um grande processo pedagógico em que todos aprenderam e ensinaram”.²⁶⁰

As lições deixadas pelo grupo apontam para caminhos coletivos e afirmação de espaços político-pedagógicos democráticos capazes de instaurar rupturas e mudanças de *habitus*, a despeito das conflitualidades existentes. A cada momento, anunciam-se possibilidades de mudança e aquisição de disposições dos agentes em harmonia com estes princípios; possibilidades orientadas pela *dimensão pedagógica do direito*. Espaços político-pedagógicos capazes de romper, ao afirmar outras vozes e escutas, a postura autista, *o ouvido surdo*,²⁶¹ a cegueira disfarçada em vestes, *hexis* corporal e discursos emudecidos.

Deste modo, a experiência do *Projeto Tororó*, e as outras duas experiências de extensão promovidas pelo Curso de Direito da UnB, orientam a compreensão sobre as possibilidades de mudança das disposições dos estudantes nos espaços pedagógicos de aprendizagem. Espaços que reafirmam ser possível operar com diversos *códigos*, porque neles, através de múltiplos *desajustamentos*, são deflagrados deslocamentos perceptivos e impulsionada a aquisição de outros *habitus*.

²⁶⁰ PINHEIRO, Carolina de Martins. A Primeira Vitória: a comunidade do Tororó quer e vai estudar. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. **A Prática Jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.329.

²⁶¹ PINHEIRO, Carolina de Martins. **Escuta criativa**: micropolítica e democratização do sistema de justiça. Monografia de Final de Curso, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2006.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: ANÚNCIO DE OUTRAS TRAVESSIAS

A travessia desse estudo, desde o seu início, foi orientada por questionamentos sobre as possibilidades de mudança no campo de formação do bacharel em Direito, no sentido de problematizar, refletir e contribuir para a orientação das políticas de ensino nesta área. Com o apoio de categorias da sociologia de Bourdieu, e a partir das experiências de extensão exemplares do Curso de Direito da UnB, eleito como o campo empírico da pesquisa, os eixos de reflexão foram tensionados pelas perguntas: Como a conservação, ou mudança, de *habitus* no campo do ensino jurídico se expressa? Em que medida a compreensão das experiências de extensão podem contribuir para orientar a transformação do *habitus* no campo do ensino jurídico, e como contribuem para converter em práticas o que preconizam as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito? Como é possível o campo da extensão universitária instaurar processos de rupturas frente ao modelo de reprodução do ensino jurídico?

Do percurso, alguns pontos se expressam como pertinentes para se pensar as mudanças desejadas por aqueles comprometidos com a transformação do campo do ensino jurídico, os quais perpassaram as discussões deste estudo e serão aqui sintetizados.

A pesquisa indica uma lacuna concernente a bases teóricas para orientar o debate no campo do ensino jurídico a respeito dos processos de mudança preconizados pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito e as longas discussões que as antecederam. A ausência de um referencial conceitual, por vezes, impede o avanço e a compreensão dos obstáculos e das mudanças existentes no campo do ensino jurídico. Assim, este trabalho parte do pressuposto de que as categorias *habitus* e campo podem contribuir para ampliar o referencial teórico e impulsionar o redirecionamento das ações, no sentido de reconhecer os obstáculos e as clivagens já existentes.

A premissa de que o espaço pedagógico da extensão universitária se constitui em um espaço fecundo para contingências e acontecimentos, capazes de instaurar desajustamentos e mudanças de *habitus*, orientou a escolha das três experiências exemplares de extensão promovidos pela FD/UnB, para a compreensão de como o processo de mudança de *habitus* pode ocorrer. Dessas experiências, as lições que ficaram vieram das narrativas dos estudantes

integrantes dos projetos e das vozes polifônicas expressas nas demandas das comunidades, que traduzem os anseios da sociedade mais ampla.

A extensão, deste modo, se configura como espaço político-pedagógico por excelência, porque neste espaço: ocorre a reorganização do aprendizado a partir da experiência; a *rua*, o espaço público, emerge enquanto dimensão simbólica; irrompem demandas ausentes no campo do ensino jurídico; se dá a fissura do encastelamento deste campo e denuncia de perspectivas autistas; são forjadas disposições inconformistas nos outros espaços de aprendizagem e atuação; se estabelecem relações de pertencimento e comprometimento social; se enfrenta demandas reais e muitas vezes distantes do mundo do ensino jurídico tradicional; se tensionam e coexistem sentidos comuns, social e acadêmico; dessacralizam-se saberes e posturas; são deslocadas percepções espaciais e representacionais; os atores se vêem frente às exclusões e desigualdades sociais; criam-se mecanismos de efetivação de direitos e exercício da cidadania; carnavalizam-se saberes e posturas acadêmicas; quebram-se hierarquias entre graduação e pós-graduação e fomenta-se a educação na perspectiva da produção coletiva.

Acrescente-se também que a extensão, tal qual defendida no âmbito desta pesquisa, e materializada nestas experiências proporciona a efetiva articulação entre os eixos de formação profissional, fundamental e prático constantes no projeto político-pedagógico desenhado nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito. As experiências extensionistas analisadas expressam a efetiva interdisciplinaridade, princípio presente na Resolução nº 9/2004, desde quando: alargam a concepção do fenômeno jurídico; desafiam o estudante a ampliar o saber para além da dogmática jurídica; promovem o diálogo entre os diferentes campos do saber acadêmico; enfrentam os debates e temáticas advindos dos ecos da *rua*, o que impulsiona os estudantes a reinventar a dogmática jurídica; rompem as fronteiras dos campos dos saberes acadêmicos; promovem o diálogo entre o saber popular e o saber acadêmico; propiciam a relação interdepartamental.

A tão almejada articulação entre teoria e prática encontra nas experiências de extensão um *locus* propício para sua efetivação, na medida em que indica o horizonte de uma *praxis* relacional que repercute na ampliação do ensino jurídico que, por sua vez, ecoa em uma concepção de prática jurídica para além da prática forense. Neste sentido, o acesso à justiça constitui-se no acesso à justiça social e ao espaço público.

O tripé ensino, pesquisa e extensão se materializa mediante as diversas atividades desenvolvidas nesses espaços, e ora se expressa como ensino, que se converte em saberes para a ação, fornecendo a matéria prima para o levantamento de perguntas de pesquisa a exigir repostas no plano teórico, para reorientar as práticas. O próprio ciclo ação-reflexão-ação proporciona a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão.

Além dessas lições, outros pontos animam a crença sobre as possibilidades de mudança de *habitus* no campo da formação do bacharel em Direito. Trata-se de uma dimensão central na cultura jurídica, a linguagem. As experiências apontam para a modificação do *habitus* lingüístico, na medida em que os estudantes, pressionados por referências *extramuros*, se vêem forçados a exercitar outras disposições lingüísticas. Com o fito de se comunicar com um outro, os estudantes são desafiados a buscar referências distintas da monolológica, que lhe é familiar. Nessa busca, sofrem um processo de *desajustes*/conflitos interpelados por essas referências distintas, o que acaba por promover uma mudança no seu *habitus* lingüístico. Por acréscimo, tal mudança cria disposições para escuta, dialogicidade, troca de papéis e rompimento com o monologismo, tão enraizado na formação jurídica. Esse processo repercute também na linguagem da *hexis* corporal, que recupera a sensibilidade, a abertura para o outro superando, assim, a produção de um discurso jurídico autista.

A partir das narrativas dos atores participantes das experiências, juntamente com o referencial teórico que sustentou a pesquisa, intentou-se apontar para contingências que permeiam as experiências extensionistas, as linhas de fuga presentes nestes espaços pedagógicos e as possibilidades de transformação do *habitus que* emergem no cenário do ensino jurídico. A própria travessia realizada aponta caminhos para a compreensão das disposições dos que atuam no campo da extensão, desde uma perspectiva positiva, aberta a transformações em movimento.

Por fim, as linhas de fuga emergentes no espaço da extensão traçam e indicam que é possível a mudança reclamada historicamente no campo do ensino jurídico, embora não sejam poucos os desafios, porque supõe abertura para se implicar nos movimentos que povoam a sociedade, e para mudar o *habitus*, *hexis* corporal, gostos, modos de ser e estar no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- ADORNO, Theodor W. O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição. In: **Walter Benjamin; Max Horkheimer; Theodor W. Adorno; Jürgen Habermas. Textos escolhidos**. Os Pensadores. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALTMANN, Helena; BRANDÃO, Zaia. **Algumas hipóteses sobre a transformação do *habitus***. Disponível em http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/PRG_0599.EXE/5915.PDF?NrOcoSis=16344&CdLinPrg=pt Acesso em: 27 de jul. de 2007.
- ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas, São Paulo: Verus Editora, 2005.
- APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. Amnésia *In Juris*. In: **Revista do SAJU**: para uma visão crítica e interdisciplinar do direito. Serviço de Assessoria Jurídica Universitária da Faculdade de Direito da UFRGS Vol.2 N.1 Porto Alegre: Faculdade de Direito da UFRGS, 1998.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2002.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. Observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In: **Walter Benjamin; Max Horkheimer; Theodor W. Adorno; Jürgen Habermas. Textos escolhidos**. Os Pensadores. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.57-74.
- BENTHAM, Jeremy. **O panóptico**. Org. e trad. Tomaz Tadeu e Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. (Coord.) **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **Los juristas, guardianes de la hipocresía colectiva**. Disponível em: <http://www.ub.es/dptscs/textos/bourdieu1.pdf> Acesso em 24 jun. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu**: sociologia. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. Trad. Guilherme Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Zouk, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **La Reproduction**: éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Les Éditions de Minuit, 1970.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro 1988.
- BRASIL. **Decreto Lei n. 252 de 28 de fevereiro de 1967**.
- BRASIL. **Decreto n. 19.851 de 11 de abril de 1931**. Estatuto da Universidade Brasileira.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Extensão**. Disponível em: proex.epm.br/projetossociais/renex/planonacionaldeextensao.doc Acesso em 5 de abril de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Programa de Apoio à Extensão Universitária – PROEXT**. Apresentação: o que é extensão universitária? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=442&Itemid=303> Acesso em 5 abril de 2007.

BRASIL. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Publicada no Diário Oficial da União de 4 de janeiro de 1995. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Publicada no Diário Oficial da União, 1º de outubro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

BUENO, Tatiana Margareth. **Projeto UnB/ Tribuna do Brasil – Coluna O Direito Achado na Rua**: ensino, pesquisa e extensão pela hegemonia da Universidade. Monografia de Final de Curso, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2006.

CARVALHEDO, Ana Zélia; TOKARSKI, Carolina; PERILLO, Fabiana; XAVIER, Hanna; MIRANDA, Adriana A.; LOSADA, Paula R. Projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal: troca de conhecimentos rumo a uma educação jurídica emancipatória. In: COSTA, Alexandre Bernardino (org.) **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB**. Coleção “O que se pensa na Colina”, vol.3. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007.

CATANI, Afrânio M.; CATANI, Denice B.; PEREIRA, Gilson R. M. As apropriações da obra de Pierre Bourdieu no campo educacional brasileiro, através de periódicos da área. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, São Paulo, n.17, maio-ago, 2001, p.63-85.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

CHAUÍ, Marilena. O mal-estar na universidade: o caso das humanidades e das ciências sociais. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, 159-160.

COSTA, Alexandre Bernardino. **Ensino Jurídico**: disciplina e violência simbólica. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil, 1992.

COSTA, Alexandre Bernardino (org.) **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB**. Coleção “O que se pensa na Colina”, vol.3. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Direito, 2007.

DAUMIER, Honoré. **Trois avocats causant** (1855-57). Quadro - óleo sobre tela - 40.7 x 32.4. Collection Phillips, Washington.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 3. Trad. Aurélio Guerra Neto et alii. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

DORTIER, Jean-François. Les idées pures n’existent pas. In: **Sciences Humaines** “La oeuvre de Pierre Bourdieu”, Numéro Spécial Pierre Bourdieu, 2002. p. 13-15.

FARIAS, Fabiana P.; TOKARSKI, Carolina. Direito e Cidadania para as mulheres. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. **A Prática Jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.405-408.

FARIAS, Fabiana P.; TOKARSKI, Carolina. Promotoras Legais Populares. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. **A Prática Jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007, p.401-404.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Trad. de Lúcia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1996.

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso**. Trad. Sergio Faraco. 8. ed. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALVÃO, Laila Maia. O Projeto *Promotoras Legais Populares*: a interferência social na construção do espaço urbano e o aluno de Direito. **Revista dos estudantes de Direito da UnB**. Brasília, n.6, p.71-82, 2007.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GAZETA DO POVO ONLINE. **TRT e OAB repudiam atitude de juiz de Cascavel**. Disponível em <http://canais.rpc.com.br/gazetadopovo/parana/conteudo.phtml?id=672102> Acesso em: 3 de jul. de 2007.
- HARVEY, John. **Homens de preto**. Trad. Fernanda Veríssimo. São Paulo: UNESP, 2003.
- HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Trad. Lino Vallandro et all 2. ed. São Paulo: Globo, 2003.
- JAEGER, Werner W. As leis sobre a educação do povo. In: _____. **Paidéia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 1348- 1374.
- JODELET, Denise. Representações Sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.
- JORNAL C&D - CONSTITUIÇÃO & DEMOCRACIA Nº 8 Produção disponível na sessão de publicações do site <http://www.fd.unb.br/> acessado em: 9 de março de 2007.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, São Paulo, n.19, jan-abr, 2002, p.20-28.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga - Neto. 4. ed., 2. imp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LYRA FILHO, Roberto. **A concepção do mundo na obra de Castro Alves**. Rio de Janeiro: Editor Borsoi, 1972.
- LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.
- LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. Coleção Primeiros Passos. 11. reimp. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- LYRA FILHO, Roberto. Por que estudar direito, hoje? In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo. (orgs.). **Introdução crítica ao Direito**. Série O Direito Achado na Rua, v.1. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1993.
- MOLINA, Mônica C.; SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; TOURINHO NETO, Fernando da Costa.(orgs.). **O Direito achado na rua – Introdução crítica ao Direito Agrário**. Brasília, Universidade de Brasília, Decanato de Extensão, Grupo de Trabalho de apoio à Reforma Agrária, São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, vol. 3.

- MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos de uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45-66.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- MURICY, Marília. Aprendendo Direito o Direito. In: **OAB Ensino Jurídico – O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília, DF: OAB, Conselho Federal, 2006, p.57-64.
- NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de. (org.) **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p.57-72.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - Balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, 2000.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - Diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília: OAB, 2002.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - Formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB: 2003.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - novas Diretrizes Curriculares**. Brasília: OAB, 1996.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - O futuro da universidade e os Cursos de Direito: novos caminhos para a formação profissional**. Brasília: OAB, 2006.
- OAB. Conselho Federal. **Ensino Jurídico - Parâmetros para Elevação de Qualidade e Avaliação**. Brasília: OAB, 1993.
- PANTOJA, Luisa de Marillac Xavier dos Passos. **Espelho, espelho meu... Entre togas, capas e anéis**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. vol.1. Coleção Docência Informação. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINHEIRO, Carolina de M.; PASSOS, Luisa de Marillac X.; BENÍCIO, Miliane N. M.; BICALHO, Mariana F. “Eu, sujeito de direitos? Me conta essa história.” O caso da Comunidade Tororó, do direito à educação à educação e a educação do direito: uma reflexão sobre Educação, Direito e Cidadania. In: COSTA, Alexandre Bernardino (org.) **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito na UnB**. Coleção “O que se pensa na Colina”, vol.3. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007.
- PINHEIRO, Carolina de Martins. A Primeira Vitória: a comunidade do Tororó quer e vai estudar. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. **A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar**. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Direito, 2007.
- PINHEIRO, Carolina de Martins. **Escuta criativa: micropolítica e democratização do sistema de justiça**. Monografia de Final de Curso, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2006.
- PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação**: construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2000.

PROJETO RECONHECER. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/reconhecer> acesso em: 9 de março de 2007.

PROJETO UnB/ TRIBUNA DO BRASIL – O Direito Achado na Rua. Produção disponível em <http://www.unb.br/fd/tribuna.htm> acessado em: 9 de março de 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SALGADO, Sebastião. **Terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática vol.1. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Edições Afrontamentos, 1997.

SETTON, Maria da Graça J.. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, vol. 20, n. maio/ago, 2002, p. 60-70.

SOUSA JR., José Geraldo. 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, Conselho Federal, 2006, p.17-38.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UnB. In: SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. (orgs.) **A prática jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Direito, 2007, p.21-53.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **No Jardim da Faculdade de Direito da UnB**. Disponível em: http://www.fd.unb.br/site/publicacao.aspx?SessionID=rx23wa55iifwv1452h44s5yj&ch_menu=8# acessado em 8 de março de 2007.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said. (orgs.) **A prática jurídica na UnB**: reconhecer para emancipar. Brasília: Universidade de Brasília/ Faculdade de Direito, 2007.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. **Sociologia Jurídica**: condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo; MOLINA, Mônica C.; TOURINHO NETO, Fernando da Costa (orgs.). **Introdução Crítica ao Direito Agrário. O Direito Achado na Rua**. vol. 3. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. 22. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

STRECK, Lenio L.. Dogmática e ensino jurídico: o dito e o não-dito do sentido comum teórico – o universo do silêncio (eloqüente) do imaginário dos juristas. In:_____. **Hermenêutica Jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. 5. ed. rev. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.

TENDLER, Sílvio. **Encontro com Milton Santos** ou o Mundo Global visto do lado de cá. [Documentário] Produção Ana Rosa Tandler. Brasil, Caliban Produções Cinematográficas Ltda., 2007. 89 min.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **A extensão nos cursos de direito à luz do humanismo dialético**: a experiência do projeto Promotoras Legais Populares. Monografia de Final de Curso, Faculdade de Direito da UnB, Brasília, 2007.

VERAS, Mariana Rodrigues. **O Lugar das Disciplinas Fundamentais nas Representações Sociais de Estudantes de Direito**: pilares, repetição e contradição. Monografia de final de curso. Faculdades Jorge Amado, Bahia, 2004.

WACQUANT, Loïc. **Esclarecer o *habitus***. Disponível em: http://sociology.berkeley.edu/faculty/wacquant/wacquant_pdf/ESCLARECEROHABITUS.pdf
Acesso em: 2 de fev. de 2007.

WARAT, Luis Alberto. Incidentes de Ternura: breve prelúdio para um discurso sobre o ensino jurídico, os direitos humanos e a democracia em tempos de pós-totalitarismo – ensino jurídico: o fracasso de um sonho. In: _____. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004a, p. 373-394.

WARAT, Luis Alberto. Manifestos para uma ecologia do desejo. In: _____. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Fundação Boiteux: Florianópolis, 2004b.

WARAT, Luis Alberto. O Monastério dos Sábios: o sentido comum teórico dos juristas. In: _____. **Introdução geral ao Direito**. vol. II. (A Epistemologia Jurídica da Modernidade). Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2002, p.57-99.

WARAT, Luis Alberto. **Ofício do mediador**. Florianópolis: Habitus, 2001.

WARAT, Luis Alberto. Saber Crítico e Senso Comum Teórico dos Juristas. In: _____. **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004c, p. 27-34.

WELLES, Orson. **O Processo**. [Filme]. França, Alemanha, Itália, Continental Home Vídeo, 1962. 119 min.

YUKA, Marcelo. Minha Alma [A paz que eu não quero]. Intérprete O Rappa. In: O Rappa. **Lado B Lado A**. Warner Music Brasil, 1999. CD. Faixa 6.