

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Curso de Doutorado

Tese



**CULTURA VADE MECUM OU DA INJUSTIÇA CURRICULAR:
uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da
justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do
Brasil**

ERNANI SANTOS SCHMIDT

PELOTAS
2019

ERNANI SANTOS SCHMIDT

**CULTURA VADE MECUM OU DA INJUSTIÇA CURRICULAR:
uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da
justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do
Brasil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cecilia Lorea Leite

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S349c Schmidt, Ernani Santos

Cultura vade mecum ou da injustiça curricular : uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de graduação em direito no Sul do Brasil / Ernani Santos Schmidt ; Maria Cecília Lorea Leite, orientador. — Pelotas, 2019.

191 f. : il.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

1. Ensino jurídico. 2. Justiça curricular. 3. Imagens da justiça. 4. Método documentário. 5. Cultura vade mecum. I. Leite, Maria Cecília Lorea, orient. II. Título.

CDD : 370

Elaborada por Leda Cristina Peres Lopes CRB: 10/2064

ERNANI SANTOS SCHMIDT

**CULTURA VADE MECUM OU DA INJUSTIÇA CURRICULAR:
uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da
justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do
Brasil**

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 30/9/2019

Banca examinadora:

Prof^a Dr^a Maria Cecília Lorea Leite (PPGE/UFPeI) – (Orientadora) - Doutora em Educação pela Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Prof^a Dr^a Marta Nörnberg (PPGE/UFPeI) - Doutora em Educação pela Universidade Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino (PPGE/UFPeI) - Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Prof. Dr. Renato Duro Dias (PPGD/FURG) - Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI).

Prof^a Dr^a Ana Clara Corrêa Henning - Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Dedicatória In Memoriam

Ao meu pai, que me ensinou do “paz e amor (...)” e da dignidade da classe operária, a qual enche de graça minha sina de estudante trabalhador.

Cecilia Caballero Lois, professora querida, eu vim até aqui para te dizer que o silêncio não nos tomará em seus braços, tão facilmente.

Continuaremos cantando, das entranhas às estrelas!

AGRADECIMENTOS

Tenho procurado, em vão, uma imagem para a gratidão. Há tantas gratulações e a tantas gentes devidas, com motivos e derivações tão variados, que em minha memória e em meu repertório de linhas, traços, cores, texturas etc, não houve recursos em suficiência. Melhor acreditar que toda quitação é possível no gesto de um muito obrigado seguido dos abraços que a vida haverá de proporcionar, em encontros necessários ou aleatórios.

Diante de algum possível esquecimento, peço perdão, preventivamente, enquanto assumo os riscos de dirigir palavras específicas de agradecimentos.

À Patricia, minha esposa amada, porque em tudo gozamos abraçados ao caminharmos lado a lado por amor, com o rosto colado nas dificuldades e nas delícias.

À Helena, minha filha querida, renovação constante da força das lutas pela vida pulsando em mim, primeiro olhar que botou fé na imagem da justiça curricular.

À minha mãe, porque entre outros incontáveis motivos, não me deixou abandonar a escola quando guri.

Aos meus irmãos e irmãs, sobrinhos e sobrinhas, pela parceria e pela constância do significado genuíno da amizade.

À Professora Maria Cecilia Lorea Leite, que me honrou com seu magistério competente e zeloso e me trouxe até aqui. Sem o seu apoio e confiança, sem sua orientação e profissionalismo, nada seria possível. Minha profunda gratidão.

Aos demais professores e professoras PPGE/FAE, pelos significativos ensinamentos durante o curso e por manterem viva a memória da admiração que trago da FAE/UFPel desde guri, desde o 2º Grau, quando era aluno do CAVG.

Aos professores Mauro Augusto Burkert Del Pino e Renato Duro Dias e às professoras Ana Clara Corrêa Henning e Marta Nörnberg, que me honraram com suas avaliações ternas e críticas, que me entusiasmaram ainda mais para seguir o estudo e a reflexão, com as enriquecedoras questões levantadas.

Aos servidores e servidoras da área administrativa da FAE/UFPEL, pela atenção qualificada e zelosa reiterada durante todo o percurso.

Aos colegas e às colegas do Grupo de Pesquisa “Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica”, pelas imensuráveis aprendizagens compartilhadas, por tudo que ainda haverá.

Aos amigos da Tribo do Adianto, amizade no céu e na terra, persistência do querer bem através das décadas.

Ao Mauro e à Gil, primeiros entusiastas dessa aventura.

Aos estudantes e às estudantes de Direito da UNISUL e da UCPEL, porque me fazem acreditar que é possível um mundo melhor.

Aos colegas e às colegas docentes da UCPEL pelo convívio alegre e enriquecedor nesta instituição comunitária, símbolo de resistências possíveis ao mercantilismo da Educação.

Aos estudantes e às estudantes da pesquisa, porque, em rigor, eles deram vida a tudo.

Aos médicos, às médicas, aos enfermeiros, às enfermeiras e demais trabalhadores e trabalhadoras do Centro de Oncologia pelos encontros sempre alegres na dureza da superação.

Todos e todas que torceram por mim,

Prossigamos!

Há tempos são os jovens que adoecem

Há tempos o encanto está ausente

E há ferrugem nos sorrisos

E só o acaso estende

Os braços a quem

Procura abrigo

E proteção

(Renato Russo)

Resumo

SCHMIDT, Ernani Santos. Cultura *Vade Mecum* ou da injustiça curricular: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de graduação em direito no sul do Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPel, Pelotas/RS.

Este trabalho focaliza o ensino jurídico no Brasil tendo como objetivo analisar relações dos/as estudantes com o currículo, na ampla acepção como conteúdo cultural difundido institucionalmente e como regulação das práticas pedagógicas. A problemática na qual está inserido implica de um lado a Filosofia Política, especialmente em certo referencial teórico que, voltado às exigências teóricas e políticas de democracias constitucionais no final do século XX, faz emergir consistente crítica ao liberalismo individualista; e, de outro lado, implica a Sociologia da Educação, em especial teorias do currículo, particularmente na organização de elementos básicos com os quais foi delimitado o objeto da pesquisa e aperfeiçoado o seu modo de tratamento na construção do conceito *Cultura Vade Mecum*. Tal construção é realizada a partir de noções relativas à justiça curricular, especialmente relacionadas às seleções de conhecimentos e correlato controle da atividade pedagógica nos Cursos de Direito, bem como sob pressupostos da pesquisa qualitativa reconstrutiva, com os quais é desenvolvido o sentido fundamental de uma “reflexão com estudantes”. A composição/construção/delineamento do problema é proposta no movimento de articulação das teorias de currículo ao estudo de imagens da justiça produzidas por estudantes de Direito. Tal articulação ocorre nos desdobramentos teóricos e metodológicos da participação do autor em Pesquisa “Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica”, financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas. A coleta de dados da mencionada investigação envolveu a produção de imagens da justiça, desenhadas manualmente por estudantes ingressantes e concluintes de quatro Cursos de Direito em quatro Universidades Federais Brasileiras, visando analisar a fecundidade das mesmas como elementos de estudo para investigação sobre o currículo e a pedagogia jurídica. Parte do acervo dessas imagens da justiça é objeto de estudo, no âmbito deste trabalho. A metodologia embasa-se, principalmente, na pesquisa qualitativa reconstrutiva, particularmente no método documentário de interpretação, com base em contribuições teóricas de Ralf Bohnsack, em suas derivações da sociologia de Karl Mannheim. Assumindo o método documentário de interpretação para a análise dos desenhos dos/as estudantes foi possível perceber que estes/as assumem uma postura ativa, a qual denuncia certa unificação arbitrária em um extenso e variado grupo de estudantes, no entorno de concepções, procedimentos, vivências etc, particulares, contingentes, artificialmente tornadas universais, necessárias, no ambiente político de redução da autonomia pedagógica, de imposição de normas tácitas de conduta, de valores tidos como comuns, previsíveis e não refletidos, mas que regem as ações dos sujeitos, silenciando-os.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Justiça Curricular. Imagens da Justiça. *Cultura Vade Mecum*. Método Documentário.

Abstract

SCHMIDT, Ernani Santos. **Vade Mecum Culture or curricular injustice**: an analysis of Brazilian legal education from images of justice made by undergraduate law students in southern Brazil. Thesis (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, UFPel, Pelotas / RS.

This paper focuses on legal education in Brazil, aiming to analyse students' relations with the curriculum, as broad cultural content and as a regulator of the pedagogical practices. The problematic in which it is inserted implies, on the one hand, the Political Philosophy gives rise to a consistent critique of individualist liberalism when turned to the theoretical and political demands of constitutional democracies in the late twentieth century; On the other hand, it implies the Sociology of Education, theories of the curriculum, particularly in the organization of basic elements with which the object of the research was delimited and its way of treatment was improved in the construction of the Vade Mecum Culture concept. This construction is based on notions related to curricular justice, especially related to the selection of knowledge and related control of pedagogical activity in Law School, as well as under the assumptions of qualitative reconstructive research, with which the fundamental meaning of a "reflection with the students". The composition/construction/delineation of the problem is proposed in the movement of articulation of curriculum theories to the study of the images of justice made by law students. Such evaluation occurs in the theoretical and methodological developments of the author's participation in Research "Images of justice, curriculum and legal pedagogy", funded by CNPq and developed by the Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas. The data collection of the mentioned investigation involved the production of images of justice, manually drawn by freshmen and graduating students of Law Schools in four Brazilian Federal Universities, aiming to analyse their fecundity as elements of study for investigation of the curriculum and legal pedagogy. Part of the collection of these images of justice is the object of study within this work. The methodology is based mainly on reconstructive qualitative research, particularly on the documentary method of interpretation, based on Ralf Bohnsack's theoretical contributions, on his derivations of Karl Mannheim's sociology. Considering the documentary method of interpretation for the analysis of the students' drawings, it was possible to realize that they assume an active posture, which denounces some arbitrary unification in a large and varied group of students, around particular, contingent, artificially made universal conceptions, procedures, experiences. etc., necessary, in the political environment of reduction of pedagogical autonomy, the imposition of tacit norms of conduct, values considered common, predictable and not reflected, but which govern the actions of the individual, silencing them.

Keywords: Legal Education. Curricular Justice. Images of justice. Vade Mecum Culture. Documentary Method.

Sommario

SCHMIDT, Ernani Santos. **Cultura *Vade Mecum* o ingiustizia curricolare:** un'analisi dell'educazione legale brasiliana presa da immagini di giustizia fatte manualmente da studenti di giurisprudenza nel sud del Brasile. Tesi (Dottorato di ricerca) - Programma di laurea in Scienze dell'educazione, UFPel, Pelotas / RS.

Questo documento si concentra sull'educazione legale in Brasile, con l'obiettivo di analizzare le relazioni degli studenti con il curriculum, in senso lato come contenuto culturale diffuso istituzionalmente e come regolamentazione delle pratiche pedagogiche. La problematica in cui è inserito implica, da un lato, la filosofia politica, soprattutto in un panorama teorico che, quando rivolto alle esigenze teoriche e politiche delle democrazie costituzionali alla fine del XX secolo, dà origine a una critica coerente del liberalismo individualista; D'altra parte, implica la sociologia dell'educazione, in evidenze le teorie del curriculum, in particolare nell'organizzazione degli elementi di base con cui l'oggetto della ricerca è stato delimitato e il suo modo di trattamento è stato migliorato nella costruzione del concetto di Cultura Vade Mecum. Questa costruzione si basa su nozioni relative alla giustizia curricolare, in particolare relative alla selezione delle conoscenze e al relativo controllo dell'attività pedagogica nei corsi di giurisprudenza, nonché alle ipotesi di ricerca ricostruttiva qualitativa, con le quali il significato fondamentale di una "riflessione con gli studenti". La composizione / costruzione / delineazione del problema è proposta nel movimento di articolazione delle teorie del curriculum allo studio delle immagini di giustizia fatte dagli studenti di giurisprudenza. Tale articolazione si verifica negli sviluppi teorici e metodologici della partecipazione dell'autore alla ricerca "Immagini di giustizia, curriculum e pedagogia legale", finanziata da CNPq e sviluppata dal Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas. La raccolta dei dati dell'indagine menzionata riguardava la produzione di immagini di giustizia, disegnate manualmente da studenti laureati di quattro corsi di giurisprudenza in quattro università federali brasiliane, con l'obiettivo di analizzarne la fecondità come elementi di studio per l'indagine del curriculum e pedagogia legale. Parte della raccolta di queste immagini di giustizia è oggetto di studio all'interno di questo lavoro. La metodologia si basa principalmente sulla ricerca qualitativa ricostruttiva, in particolare sul metodo di interpretazione documentale, basato sui contributi teorici di Ralf Bohnsack, sulle sue derivazioni della sociologia di Karl Mannheim. Supponendo il metodo di interpretazione documentale per l'analisi dei disegni degli studenti, è stato possibile rendersi conto che questi assumono una postura attiva, che denuncia una unificazione arbitraria in un ampio e variegato gruppo di studenti, attorno a concezioni, procedure, esperienze. ecc., particolare, contingente, reso artificialmente universale, necessario, nell'ambiente politico di riduzione dell'autonomia pedagogica, imposizione di tacite norme di condotta, valori considerati comuni, prevedibili e non riflessi, ma che governano le azioni dei soggetti, tacendogli.

Parole chiavi: Educazione legale. Giustizia curricolare. Immagini di giustizia. Cultura *Vade Mecum*. Metodo documentale.

Resumen

SCHMIDT, Ernani Santos. **Cultura Vade Mecum o de la injusticia curricular:** un análisis con relación a la enseñanza jurídica brasilera a partir de imágenes de la justicia producidas por estudiantes de graduación en derecho en el sur de Brasil. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado – Graduación en Educación, UFPEL, Pelotas/RS.

Este trabajo enfoca en la enseñanza jurídica en Brasil llevando como objetivo analizar relaciones de los(as) estudiantes con el currículo, en una amplia aceptación como contenido cultural divulgado institucionalmente y como regulación de las prácticas pedagógicas. La problemática en la cual esta inserida implica un lado de la Filosofía Política, especialmente en cierto referencial teórico que, dirigido a las exigencias teóricas y políticas de democracia constitucional al final del siglo XX, hace surgir consistentes críticas al liberalismo individualista; y, que por otro lado, implica la Sociología de la Educación, en especial teorías del currículo, particularmente en la organización de elementos básicos de acuerdo a las delimitaciones del objeto de la investigación y perfeccionado a su modo de tratamiento en la construcción del concepto Cultura Vade Mecum. La citada construcción es realizada a partir de las nociones correspondientes a la justicia curricular especialmente relacionadas a las selecciones del conocimiento y al correlato control de la actividad pedagógica en los Cursos de Derecho, también como bajos las condiciones de la investigación cualitativa reconstructiva, como la misma es desarrollada en el sentido fundamental de una “reflexión con estudiantes”. La composición/construcción/delineamiento del problema y propuestas en el movimiento de articulación de las teorías del currículo al estudio de las imágenes de la justicia producidas por estudiantes de Derecho. La citada articulación ocurre en los despliegues teóricos y metodológicos de la participación del autor en la Investigación “Imágenes de la justicia, currículo y pedagogía jurídica”, financiada por el CNPq y desarrollada por el Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas. La recoleta de los datos de la citada investigación envolvió la producción de las imágenes de la justicia, dibujadas manualmente por estudiantes ingresantes y concluyentes de cuatro Cursos de Derecho en cuatro Universidades Federales Brasileñas, teniendo como objetivo analizar la fecundación de las mismas como elementos de estudio para la investigación sobre el currículo y la pedagogía jurídica. Parte del acervo de esas imágenes de la justicia es objeto de estudio, en el ámbito de este trabajo. La metodología se basa principalmente, en la investigación cualitativa reconstructiva, particularmente en el método documentario de interpretación, con base en contribuciones teóricas de Ralf Bohnsack, en sus derivaciones de la sociología de Karl Mannheim. Asumiendo el método documentario de interpretación para la análisis de los dibujos de los(as) estudiantes fue posible comprender que estos/as asumen una postura activa, a la cual denuncia ciertas unificaciones arbitrarias en un extenso y variado grupo de estudiantes, alrededor de conceptos, procedimientos, vivencias, e, particulares, contingentes, artificialmente convertidas universales, necesarias, en el ambiente político de reducción de autonomía pedagógica, de imposición normas tacitas de conducta, de valores que lo tienen como comunes, previsibles y no reflejados, pero que regulan las acciones de los sujetos, silenciándolos.

Palabras claves: Enseñanza Jurídica. Justicia Curricular. Imágenes de la Justicia. Cultura Vade Mecum. Método Documentario.

Lista de Figuras

Figura 1	Imagem selecionada 01 – Justiça distributiva	p.148
Figura 2	Imagem selecionada 02 – Justiça distributiva	p.149
Figura 3	Imagem selecionada 01 – Deusa Themis / Justiça Curricular	p.158
Figura 4	Imagem selecionada 02 – Símbolos tradicionais / <i>Vade Mecum</i>	p.162
Figura 5	Imagem selecionada 03 – Símbolos tradicionais / Coração / <i>Vade Mecum</i>	p.163
Figura 6	Imagem selecionada 04 – Livro / Régua	p.164
Figura 7	Imagem selecionada 05 – Deusas Themis / pessoa presa / pessoa livre	p.165
Figura 8	Imagem selecionada 06 – Deusa Themis / símbolos tradicionais / Constituição da República	p.167
Figura 9	Imagem selecionada 07 – Deusa Themis / símbolos tradicionais	p.168

Sumário

1 Introdução.....	16
2 Problematização do objeto, implicações da pesquisa qualitativa em educação, método documentário de interpretação e metodologia da análise de imagens.....	31
2.1 Aspectos gerais da problematização do objeto.....	32
2.2 Do movimento para uma pesquisa qualitativa	37
2.3 Fundamentos para uma pesquisa qualitativa	42
2.4 Pontos de referência para validar uma intuição reconstrutiva	49
2.5 Características gerais do Método Documentário de Interpretação de Karl Mannheim e sua atualização por Ralf Bohnsack	56
3 Pontos de referência teóricos de uma problemática e de uma trajetória de pesquisa conducentes ao conceito Cultura <i>Vade Mecum</i>	68
3.1 Caracterizações fundamentais do pensamento comunitário como resposta crítica ao individualismo liberal.....	69
3. 2 Do <i>Retorno ao Direito</i> à Justiça Curricular.....	85
3.2.1 Tarefas essenciais de uma Sociologia da Educação relacionadas ao ensino jurídico brasileiro.....	88
3.2.2 Das teorias do currículo à justiça curricular.....	95
3.2.3 Destaques sintéticos dos Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados	100
4 Panorama Geral Da Atualidade Ensino Do Direito No Brasil	106
4.1 Apontamentos gerais.....	106
4.2 Elementos relevantes em nível quantitativo.....	113
4.3 Modos de tratamento do ensino jurídico com relação à qualidade	119

4.3.1 Má qualidade “a priori” e má qualidade derivada de avaliações nacionais.....	119
4.3.2 – Preocupações com a qualidade, mas “com estudantes”.....	123
5 – Imagens da justiça e justiça curricular.....	135
5.1 Recorrências nas imagens e projetos pedagógicos dos cursos pesquisados.....	147
5.2 Imagens em análise.....	154
Considerações Finais	170
Referências	179

1 Introdução

VADE-MÉCUM – Do Latim *vade* (anda, vem) e *mecum* (comigo), usando-se, ainda na forma latina *vade mecum*, designa *compêndio*, ou o *livro* onde se acham as noções fundamentais de uma disciplina, pelo que, em regra, é trazido permanentemente pelo aluno, por lhe servir de guia, ou roteiro. (De Plácido e Silva – Vocabulário Jurídico)

Atualmente, nenhuma imagem é mais recorrente nos Cursos de Graduação em Direito Brasil afora do que a imagem de um *Vade Mecum*, do norte ao sul, do leste ao oeste, onde há currículo de direito em realização, ela está presente! Nas vitrines das livrarias em versões cada vez mais coloridas, nas propagandas das editoras, cada vez mais numerosas, nos marketings da indústria dos concursos, cada vez mais milagrosos. Especialmente, nos braços de estudantes pelos corredores e espaços de convivência, sobre alinhadas carteiras de sala de aula, em maciças retiradas nas bibliotecas, sobretudo nas “épocas de provas”, nos recordes de vendas de “livros jurídicos” para estudantes de direito¹! “Pode usar o *Vade Mecum* na prova”? Professores e professoras de disciplinas organizadas segundo a classificação dos ramos tradicionais do Direito já não conseguem dizer quando ouvirem esta frase pela primeira vez, mas sabem que continuarão ouvindo, por um bom tempo, independentemente de como ajam em seus modelos de avaliação.

É sobre esta recorrência que queremos refletir. A ênfase, ou objetivo fundamental, com o presente trabalho, está em interrogar sobre as condições de sua emergência nos ambientes de graduação e suas implicações em

¹ Os cinco livros mais vendidos até o final de junho de 2017, em todo o país, são *Vade Mecums* de diferentes editoras. A lista das obras jurídicas de maior sucesso comercial foi elaborada pela consultoria Nielsen, a partir da ferramenta Bookscan. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/os-20-livros-juridicos-mais-vendidos-em-2017-04082017>. Acesso em fevereiro/2018.

cotidianos pedagógicos. Sob o olhar habitual, centrado no Direito, há o argumento possível da presença de um necessário instrumento de trabalho; em rigor, uma publicação volumosa com o texto da Constituição e das leis de abrangência nacional de um direito federal altamente centralizado e codificado, do qual resulta importância apenas residual para o direito das unidades da federação e dos municípios etc. Mas, sob um olhar voltado a contextos de realização pedagógica, sensível a acontecimentos de sala de aula, sensível às pessoas e às particularidades de suas relações enquanto compartilham responsabilidades em processos de formação intelectual e profissional, é possível desconfiar que a imagem envolve elementos mais sutis, relacionados ao conhecimento jurídico e às tensões políticas e epistemológicas a ele inerentes, ao currículo e aos diversos modos de concebê-lo teoricamente, aos/às estudantes e ao necessário estranhamento frente às generalizações com que muitas vezes são naturalizadas suas condutas, seus objetivos, seus perfis.

Desdobramentos desta desconfiança apontam para pensarmos a recorrência como um recurso valioso em termos de identificação dos desafios atuais ao ensino jurídico no Brasil, em dois sentidos concomitantes e complementares. Por um lado, uma implicação relativa ao olhar, como uma crítica aos modos sob os quais nos habituamos a determinar suas direções, ao que, ou a quem olhamos; por outro lado, uma implicação de pontos de referência teóricos que integrem estas determinações nas tensões distributivas inerentes às seleções de conhecimentos, permitindo um padrão crítico para avaliarmos até que ponto os limites fixados, em sua eficácia, atendem à integridade de questões acadêmicas necessárias ou, simplesmente, a interesses de poderes de natureza política e econômica contingentes.

Aberta esta perspectiva, princípios filosóficos de justiça distributiva e princípios sociológicos de compreensão de contextos pedagógicos se encontram em um ponto de vista que assume os desafios de situar-se, de instalar-se, no lugar, no espaço próprio de alunos/as e professores/as, para daí derivar relações gerais, como postulam Walzer (1997, p. 227) e Bernstein (1996, p. 36). Uma crítica em geral é potencializada por uma autocrítica em particular, vale dizer, pelo questionamento sobre o quanto somos capazes de ver (por querermos ver e/ou por desenvolvermos aptidões para ver) o que

acontece no país e que pode também ser visto em nossas salas de aula de graduação em direito; ou, ainda, ao contrário, enxergar acontecimentos de sala de aula e poder ver melhor o que acontece na experiência jurídica brasileira. Voltar o olhar para nossa própria experiência pode ser um bom começo, ainda que não seja, propriamente, uma novidade. Por Emílio, ainda no século XVIII, Rousseau (1999) já observara que em uma educação para a cidadania até podemos ver mal o que deve ser feito, não há imunidade a erros, mas não podemos deixar de ver com quem devemos agir – para o tanto que falamos, hoje em dia, sobre estudantes de direito, ainda é muito pouco o quanto os/as conhecemos.

O presente trabalho tem origem em diálogos constantes, realizados com estudantes de diversas etapas da graduação em direito desde o ano de 2001, fundamentalmente, no trabalho docente com disciplinas de Direito Civil e de Filosofia do Direito em cursos de graduação, mas também em cursos de pós-graduação lato sensu, nas orientações de trabalho de conclusão de curso (monografia jurídica), orientações de estágio de prática jurídica, bem como na coordenação de curso. Cada palavra aqui impressa decorre, em algum nível preciso, de cada segundo de todos os elementos desta experiência profissional. Não seria, propriamente, um exagero, dizer que todo nosso esforço é dirigido a tentativas de integrá-los para argumentar em favor daquilo que torna valoroso atuar no ensino jurídico, na atualidade brasileira, marcada por tantas tensões retrógradas relativamente ao próprio Estado Democrático de Direito.

Neste caso, então, talvez devêssemos reconhecer origens ainda mais largas, nos motivos que, na juventude, nos levaram para a Faculdade de Direito e que foram intensificados no primeiro ano do curso. Eles continuam de pé, mantendo em realização as posturas que ainda hoje alicerçam nossa resistência ao desenho do *âmbito do conhecimento jurídico* como conjunto de técnicas a serviço dos mais fortes e/ou mais espertos. Uma postura teórica que não restringe a sua procura em enunciados restritos dos textos legais e uma postura política, que enxerga na sua lida uma ação de encontro ao *status quo*. São posturas que, desde então, evidenciam preocupações sobre relações entre os modos possíveis de formação e de conhecimento, desde as primeiras

fases da graduação, e suas repercussões nos modos de atuação dos futuros quadros das profissões jurídicas.

Naquele tempo, sobretudo, pela atmosfera democratizante que caracterizou o final dos anos oitenta, estas preocupações reverberavam nas aulas, nas conversas com colegas, nos debates dos diretórios acadêmicos etc. Seus ecos permeavam projetos pessoais de vida, com certeza (todos/as procuram um lugar ao sol!), mas não sob inclinações estritamente individualistas, e sim enquanto moviam o pensamento e a atitude para as exigências da recente democratização do país. Este movimento apontava para o aprendizado, indelével, de que são complementares, a esperança de dias melhores, socialmente mais justos, baseada na nova Constituição (com a concretização dos direitos fundamentais por ela estabelecidos) e a indesejada, mas inescapável, desconfiança de que algo na sociedade brasileira, deliberadamente, contivesse sua eficácia. Já presente o constitucionalismo comunitário brasileiro, emergente desde a Assembleia Constituinte, como preocupação com as distâncias entre as cartas de direitos e sua concretização. Apenas mais tarde será organizado o conceito do comunitarismo, especialmente como crítica do liberalismo em filosofia política e suas implicações no pensamento jurídico e na jurisdição, mas já ganhava nitidez a fissura provocada pelo mesmo na tradição tecnicista do ensino jurídico, mediante as insistências de fundamentações éticas para a ordem jurídica e de incorporação definitiva da temática dos princípios no debate constitucional, por exemplo.

Décadas depois, ainda é possível reconhecer nas mesclas de sentimentos e razões compartilhados àquele tempo com docentes e colegas, sobretudo, que ser estudante de Direito era uma possibilidade peculiarmente gratificante em termos de futuro, de alternativas profissionais, porque preenchia a inexorabilidade do trabalho com uma textura surpreendente - de uma excitação fundada em estar participando da luta social a qual sabíamos estar integrados, de um regozijo especial pela ideia de vir a trabalhar amalgamado à criatividade de nossa gente, em nosso tempo, nas implicações do conhecimento e da sociabilidade.

A vida profissional tem confirmado isso tudo. E tanto mais confirma, quanto mais o dia a dia estabelece que nas salas de aula e nas dependências forenses nem tudo é flor, pois, em primeira vista, juristas são enfadonhos/as e só deixam de ser com empenho. Um misto de responsabilidade e alegria, portanto, permanece ativo, ainda que não seja um objeto teórico em sua integralidade, mas porque organiza critérios para seleções de dados significativos da experiência, ao manter as intuições *em xeque* - o Direito e seu cultivo universitário são importantes, mas isto não é presumível, é preciso alimentar inquietudes para haver comprovação.

Por isso, a bem de sua índole geral, a experiência é relativamente selecionada, para atender a esta primeira necessidade de primazia ao contexto, qual seja, delimitar, nas relações com estudantes, aquelas nas quais é possível observar determinadas recorrências, ou situações, pelo menos, aparentemente, mais aptas a descrições sobre características com interesse teórico. É, neste sentido, do diálogo havido pela condição de professor de estudantes ingressantes e concluintes da graduação que trazemos a memória e as ideias que motivaram nosso deslocamento teórico para a área da educação e para o campo do currículo.

Foi, também, com eles e elas (ingressantes e concluintes) que realizamos esta pesquisa, no encontro em meio às seleções do material empírico que previamente produziram e a construção conceitual que as animavam, mas, agora, com estudantes de quem não fomos professor. Não podemos saber quem ajudou mais a compreender quem, se, os últimos, com suas imagens da justiça determinando um retorno autocrítico aos pressupostos de nosso próprio trabalho, ou, os primeiros, desde seus momentos, deixando em aberto questões teóricas sobre o ensino jurídico que mais tarde organizariam um gosto especial pelo olhar ao que estudantes em geral têm a dizer.

Em todo o período de nosso trabalho docente experimentamos quatro modos distintos de relação com estudantes ingressantes e concluintes, os quais permitem observar em um plano fático a importância desta distinção em relação a implicações curriculares:

a) experiências de trabalho com estudantes ingressantes matriculados ainda no início do curso;

b) experiências de trabalho com estudantes concluintes, matriculados já ao final do curso;

c) podemos acrescentar, ainda, que houve reencontros com estudantes ingressantes, tempos depois, quando, então, já eram concluintes;

d) por fim, uma trajetória compartilhada com estudantes desde quando deixaram de ser ingressantes até a conclusão do curso. Especialmente, na disciplina de Direito Civil, acompanhamos a sequência dos/as estudantes, desde o início do segundo ano até o final do quinto ano. Há, tradicionalmente, uma divisão de conteúdos conforme as partes geral e especial do Código Civil Brasileiro, em, pelo menos, oito semestres letivos.

Tanto nos encontros de início e/ou final, ou nos reencontros, quanto durante a trajetória compartilhada, há duas impressões recorrentes muito fortes, relacionadas e intensificadas nos últimos anos: a primeira, um tipo de silêncio peculiarmente enigmático dos/das estudantes em sala de aula, o qual, enquanto observamos acontecer, sugere muitas possibilidades quanto aos seus motivos e significados, trazendo muitas incertezas. De qualquer forma, ainda que não possamos dizer o porquê ocorre ou o que pretende comunicar sem o risco de sermos arbitrários, podemos testemunhar com nossa atenção aos gestos concomitantes, ao menos em algum momento preciso, que não se trata de simples omissão ou de desinteresse; a segunda impressão recorrente, está relacionada a situações em que aquele silêncio é rompido, nas quais a direção racional de poucos/as falantes a atitudes problematizadoras, reiteradamente, é estabelecida segundo um esquema competitivo que opera expressões de afirmação cabal. Em geral, alguma circunstância controversa é resolvida com uma apresentação formal que captura ânsia por correção e

estabelece a autoridade, majoritariamente com citação de dispositivos legais, eventualmente com alusão a julgados, muito raramente com referências a reflexões teóricas, mesmo aquelas de natureza estritamente técnica, limitadas às doutrinas tradicionais relacionadas ao direito positivo vigente.

Das impressões mencionadas surgem inquietações pessoais, inexoráveis, sobre o desenvolvimento de nossa prática docente, as quais remetem o pensamento e a atitude à autocrítica permanente sobre nosso trabalho em termos de planos de ensino, objetivos, estratégias, referenciais teóricos etc. Imperioso reconhecer, portanto, que o silêncio observado, ou o esquema aparentemente rude de seu rompimento podem derivar exclusivamente de alguma inabilidade fatal na condução das aulas e demais atividades. Sendo esta a razão, não haveria um problema teórico a exigir um tratamento em sua generalidade, mas um problema de realidade, a exigir providências particulares – quem sabe, tomar a termo reclamações dos estudantes e substituir o professor, como solução imediata, condizente com a eficácia de modelos burocráticos e mercantis de gestão acadêmica. Mas não foi isso que aconteceu; ao contrário, uma história de quase vinte anos, com incontáveis turmas e turmas de estudantes caracterizada por profundos laços de alteridade em Universidades Comunitárias (UNISUL e UCPEL). Por isso, sem prejuízo da autocrítica necessária, como atitude inerente à profissão, queremos postular qualidades gerais à esta situação problemática, procurando compreendê-la em um quadro abrangente do ensino jurídico brasileiro.

Neste sentido, permaneceu latente, mas, exatamente por isso, desafiadora e motivante, por mínima que pareça, a possibilidade de significados mais amplos e correlata necessidade de uma relação teórica apta a lidar com eles. E foi esta possibilidade que nos envolveu em uma curiosidade epistemológica, em uma abertura dos sentidos à compreensão de detalhes, e que impulsionou a reflexão para a organização de uma particular seleção de imagens produzidas por estudantes, relativamente à justiça e aos cursos jurídicos, que pode nos levar mais perto da grandeza dos problemas que afetam o ensino jurídico brasileiro na atualidade. Talvez, estudantes nos ajudem a retirar a pedra de Sísifo das costas docentes se procurarmos relações mais horizontais quanto às origens dos seus silêncios, não em

performances individuais, mas em processos deliberativos e democráticos que aprimorem seus modos de tratamento.

Um bom caminho pode ser a força comunicativa que Charles Taylor (2000) atribui às imagens trazidas em exemplos triviais, desde que a conversação amplie o significado das palavras ditas ao estipular um espaço comum. Ganham relevo, assim, temas relativos às condições objetivas do trabalho que podem ser reconhecidas por qualquer docente dos cursos jurídicos, como, por exemplo, políticas de horários e de distribuição das atividades de ensino-aprendizagem condizentes com as necessidades sociais, culturais e geográficas dos/das estudantes, de distribuição das vagas nas diversas atividades segundo uma proporção razoável na relação docente/discentes, não salas de aula superlotadas; este caminho, talvez, nos faça pensar sobre aspectos e níveis em que estas condições são ocultadas pelos avanços da lógica da propaganda e do consumo, dinamizada pelas redes sociais, sobre o trabalho pedagógico, reiteradas vezes através do ufanismo com que são divulgados bons desempenhos dos/das estudantes em avaliações supostas como importantes, ou mesmo em atividades ordinárias, cotidianas da graduação – confirmaremos que a alegria, por definição, é uma categoria não crítica!

Em grande medida, como veremos adiante, o ensino jurídico tem propiciado, nas últimas décadas, inesgotáveis fontes de crítica e reflexão, sob variados pontos de vista teóricos e políticos, muitas vezes contraditórios e direcionados a aspectos muito diversos. Em comum, no entanto, precisamente relacionada às inquietações que nos trouxeram para a área da Educação, a ênfase numa exigência crucial, o reconhecimento do que designamos crise de entusiasmo (SCHMIDT, 2013), a recorrência de uma inquietação generalizada com os modelos de sala de aula e do ensino do Direito como um todo (SILVA E XIMENES, 2015), a qual irrompe mesmo em momentos informais, originalmente relacionados ao descanso dos/das professores/as, como preocupação constante, invasora de lugares e de horários, como observa Dias (2019).

É preciso reconhecer, queremos frisar, que a crise é sobre o estudo e as exigências do trabalho em razão dele e não no objetivo de muitas pessoas

(jovens, na maioria) em “formarem-se” em Direito e muitos profissionais insistirem na docência; quanto sacrifício pessoal realizam os primeiros e suas famílias com severos compromissos financeiros e angustiantes distâncias, pelos estudos, e pelos percursos até os cursos presenciais? Quanta violência nas políticas deliberadas pela precarização do trabalho docente em geral e no medo atmosférico da exclusão imposto aos trabalhadores das instituições privadas? Ninguém tem, ao certo, estas medidas, nem por isso deixa de ser possível e imperioso reconhecê-las. Aqui, reside um ponto de partida de nossas intuições, o qual aponta para uma hipótese geral, segundo a qual estamos, todos/as, capturados pela angústia da resposta aos meios e ao alcance de sucessos, resultando em estudantes iludidos/as com as reduções tecnicistas disseminadas, sobretudo, pela lógica dos concursos.

Voltaremos a estas observações logo a seguir, especificamente, ao tratarmos dos limites e possibilidades dos modos de tratamento ao ensino jurídico no Brasil e sua validade como objeto teórico. Por enquanto, queremos insistir nos desdobramentos das intuições, como pontos de partida que motivam as “escolhas” em nível da teoria, do método e da metodologia; nelas reside nosso reconhecimento da vastidão e relevância do trabalho intelectual com a crítica teórica/epistemológica no direito em suas relações com o ensino jurídico em geral, bem como nossa visão não pessimista da expansão numérica das instituições e matrículas muitas vezes nessas relações duramente criticadas. Em rigor, gostaríamos de evidenciar, desde já, que são estas intuições que nos conduzem à reivindicação de uma relativa autonomia da dimensão pedagógica, imprescindível se, de fato, estivermos dispostos a falar de entusiasmo com veracidade.

Nos momentos de rompimento do silêncio, até hoje, em diversos tipos de cenários para formação de ideias, em específico abstrações efetuadas sobre conflitos, houve duas constantes: na primeira, como característica geral, as falas e abordagens sempre aparecem como resultado de uma memória sobre conhecimento dado, peremptório; na segunda, uma diferença crucial - estudantes ingressantes apresentam noções com característica “substancial” e estudantes concluintes realizam abordagens de natureza tipicamente “processual”.

A necessidade de juízos abertos a considerações morais é mais evidente no interior da análise de norma jurídica “substancial” dos ingressantes, pois se trata, via de regra, de uma procura pela resposta normativa a problemas de validade em pretensões de litigantes hipotéticos ou mesmo de casos reais noticiados pela imprensa. É a leitura do conflito de interesses segundo uma índole, uma espécie de objetivo em torná-lo razoável e apto a uma solução pretensamente justa, não, simplesmente, correta tecnicamente, não apenas adequada à ordem estabelecida politicamente. Em qualquer caso, possível perceber, o elemento de justiça, aqui, não é organizado em um sentido filosófico-conceitual dotado de alguma especificidade teórica, mas relacionado ao soerguimento de expressões relativas às liberdades subjetivas ou aos direitos sociais, por exemplo.

No “direito processual” dos concluintes, ao contrário, certo autointitulado bom senso teórico tem construído uma cultura de zelo ao formalismo como sendo o recurso contra a discricionariedade e, com isso, configurado um tipo de pensamento autorreferente, fundado na linguagem da ciência do direito como possibilidade de uma linguagem independente das particularidades do sujeito. O sentido esperado de eficácia para o direito processual consiste em liberar os sujeitos do processo das tensões decorrentes das experiências de responsabilidade e interesse. Profissionais das carreiras jurídicas, partes, público, todos contam com recursos formais herdados e repetidos. Tal ato processual da parte é cabível ou não é o exemplo mais significativo. Com um enunciado normativo se define a questão e a põe “a salvo” de dúvida. Aqui, diversamente dos ingressantes, o elemento de justiça, em princípio, parece estar integrado em algum dos sentidos filosófico-conceituais existentes nos panoramas teórico e ideológico do positivismo jurídico, haja vista preocupação primordial com a correção técnica e com a adequação à ordem interna das instituições do Estado.

Destas impressões, intuições emergem, com necessidade, reorganizando a reflexão a partir de nosso lugar, de nossa atividade docente. Pensamos ser urgente compreender melhor esta relação dos/das estudantes com o ensino do direito, reconhecendo que a maior generalidade possível demonstra haver um cumprimento fiel ao que lhes ensinou o pensamento jurídico dominante – uma espécie de não pensamento que se impõe como

conhecimento único e prescritivo, a qual permanece viva e forte em hiatos nebulosos entre os valores normativos de uma formação em prol da cidadania e as salas de aula organizadas segundo lógicas intensamente individualistas. Podemos dizer, neste sentido, que uma intuição fundamental, a qual pauta o presente trabalho e justifica o esforço de pesquisa que lhe deu vida, refere à hipótese de ser impossível uma formação jurídica de qualidade sem estudantes livres, de ser impossível uma formação comprometida com a justiça social, precisamente como justiça distributiva, sem que ela própria possa ser realizada segundo alguma de suas formas.

Deslocar o olhar de generalizações sobre estudantes para tentativas de compreensão “desnaturalizada” de suas caracterizações, inicialmente em recorrências observadas na experiência de nossas aulas ao longo do tempo, mas, sobretudo, nas recorrências trazidas por estudantes sujeitos da pesquisa, no cenário empírico da produção dos dados, reitera a necessidade de deslocamento do olhar quando tratamos da recorrência da imagem do *Vade Mecum*. Uma vez que suspendamos o tradicional hábito centrado nos interesses profissionais dos/das juristas, torna-se perceber que uma presença emerge; é incorpórea, mas tenaz, reconhecível como uma possível cultura de estudos orientada/baseada para/na padronização da experiência pedagógica, relativamente à designação do Direito a ser estudado e das práticas em realização desse estudo.

Como recorrência, a imagem é produto e, ao mesmo tempo, produz o ambiente em que existe. Procurar como ela emerge, que relações sociais e culturais a alimentam, que comunicados são potencialmente por ela trazidos, tem sido esclarecedor acerca de especificidades de um contexto do ensino do direito no Brasil. Há nela um peculiar acontecimento de interesse para experiência jurídica brasileira, um culminar de fatores/funções que vêm produzindo socialmente certa realidade aos cursos de graduação em todo o país, uma contradição especificamente pedagógica, com exigências do saber jurídico segundo o próprio Direito Brasileiro.

De variados pontos de vista sobre desafios contemporâneos ao ensino do Direito no Brasil, como será visto adiante, é possível extrair a percepção compartilhada de que, enquanto no plano das normas, que instituem diretrizes

curriculares nacionais, há afirmação de perspectivas de formação não estritamente baseadas na reprodução das formas do direito estatal, uma angústia acadêmica assombrada pela necessidade do sucesso impõe a fixação de um sentido tecnicista, uniformizador, nas escolhas de conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem. Exigências plurais ao perfil do egresso, por exemplo, são submetidas a comportamentos pedagógicos resumidos ao estabelecido pelos padrões de uma formação voltada exclusivamente para o desempenho técnico.

Na produção dos dados da pesquisa, em quatro Universidades Públicas Federais do Sul do Brasil, FURG, UFRGS, UFSC e UFPel, houve participação voluntária de estudantes ingressantes no curso de graduação em Direito, bem como de concluintes. Os/as estudantes utilizaram a técnica da construção do desenho para a produção de suas imagens da justiça, que resultaram em um conjunto de trezentas e cinco imagens coletadas durante os anos de 2013 e 2014. Trata-se de acervo da pesquisa “Imagens da justiça, currículo e pedagogia jurídica”, financiada pelo CNPq e desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Gestão, Currículo e Políticas Educativas da FAE/UFPEL, a qual tem como objetivo geral analisar a fecundidade das imagens como elementos de estudo para investigação sobre o currículo e a pedagogia jurídica. A análise das mencionadas imagens foi realizada de acordo com o método documentário de interpretação, especialmente a partir das contribuições teóricas de Ralf Bohnsack (2010; 2007), em suas derivações da sociologia de Karl Mannheim.

Buscar a reconstrução de significados relevantes nas imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes, primeiro permitiu que tivéssemos parâmetros para pensarmos o currículo dos cursos de direito e o como, ou quanto, neles estão implicados os grandes temas de justiça distributiva, com destaque ou marginalização; depois, conduziu nosso pensamento à seguinte questão: como, então, as imagens da justiça que produzem significados sobre as instituições jurídicas relacionadas ao mundo, à sociedade, às pessoas, podem produzir significados sobre a distribuição justa, ou não, dos bens sociais envolvidos nos cursos jurídicos, especialmente, do próprio conhecimento jurídico? Como as imagens da justiça são, também, imagens da justiça curricular, com foco na distribuição de direitos pedagógicos dos/das estudantes de direito? Dito de outro modo, por que não relacionar o aparato teórico da

justiça distributiva aos acontecimentos das salas de aula de graduação em direito, às relações professor-aluno, por exemplo?

O tratamento destas questões implicou definição de objetivos relacionados a organizar temas, testemunhos e críticas ao currículo jurídico presentes nos desenhos dos/das estudantes, para construir uma discussão teórica sobre origens e significados dos seus recorrentes silêncios. Por isso o método documentário de interpretação, como um esforço de reconstrução de suas orientações coletivas, organizado como reconstrução de seus espaços de experiências estudantis.

Como veremos adiante, com Bohnsack (2010), um conhecimento conjuntivo é relativo às particularidades e especificidades distintivas de certo meio social e assumir sua perspectiva abre caminho para a primazia do contexto, no sentido de compreensão dos espaços de experiências conjuntivas dos produtores das imagens. Em nosso caso, a imagem da justiça curricular abre caminhos conceituais para a assunção das salas de aula de graduação como lugares sociais e de intersubjetividade com características e tensões próprias, relativas às seleções no conhecimento jurídico e às exigências e que recaem sobre estudantes enquanto é definido aquilo que será avaliado como válido em suas formações jurídicas. Neste sentido, o trabalho foi organizado, após esta introdução, em quatro capítulos que constroem o itinerário da investigação até os resultados da pesquisa até aqui desenvolvidos.

No conjunto destes capítulos reafirmamos a noção *Vade Mecum* com relação ao comportamento generalizado e suas implicações no conhecimento jurídico, a qual inspirada nos desdobramentos da Sociologia do Espírito de Karl Mannheim, especialmente nos ensaios relativos à composição de um estudo organizado da cultura, em termos de conhecimento e de mentalidades (BURKE, 2008), segundo o qual é possível compreender a realidade das ideias como funções do envolvimento social, em meio às relações entre “hermetismos de grupos e a incidência de períodos compactos de pensamento” (MANNHEIM, 2013, p. 67). Neste estudo, fundamental que compromissos doutrinários não possam solapar a sensibilidade em relação às exigências de nosso tempo, especialmente em relação aos/às estudantes de Direito, sobre os/as quais reiteradamente são depositadas esperanças, nem sempre escutados/as sobre

as suas (MANNHEIM, 1973). Nossa preocupação, portanto, reside em reconstruir com estudantes suas denúncias da cultura *Vade Mecum*, de como ela representa uma captura da liberdade estudantil por um apelo permanente às determinações temáticas e procedimentais de um tecnicismo jurídico que os silencia propositalmente.

No capítulo 2 é apresentada uma organização do tema “ensino jurídico no Brasil”, destacando aspectos que evidenciam uma história intelectual ainda carente de olhares através do currículo, para logo a seguir apresentar motivos que direcionam a abordagem para uma pesquisa qualitativa com caráter reconstrutivo, compondo argumentos teóricos para validar nossa “intuição reconstrutiva”. Ao fim, expõe as características fundamentais do método documentário de interpretação em sua formulação original por Karl Mannheim e na sua atualização por Ralf Bohnsack, especialmente com relação à análise de imagens desta investigação.

No capítulo 3, é apresentada a problemática na qual está inserido o trabalho, a qual implica abordagens da Filosofia Política e da Sociologia da Educação, em especial teorias do currículo, particularmente na organização de elementos básicos com os quais vem sendo construído o objeto da pesquisa e aperfeiçoado o seu modo de tratamento. A perspectiva na qual estas implicações foram desenvolvidas é tramada numa introdução às teorias do currículo, com a qual foram encontrados os conceitos básicos que as fizeram emergir com necessidade: conceitos que, por um lado, reiteraram a relevância do debate filosófico que resgata ao direito contemporâneo características emancipatórias em suas funções de justiça distributiva; e que, por outro lado, impulsionaram o movimento teórico deste projeto para uma trajetória de pesquisa na qual a composição do problema e suas hipóteses vêm sendo realizadas no movimento de articulação dos mesmos ao estudo de imagens da justiça produzidas por estudantes de direito.

No capítulo 4, são trazidas construções teóricas assumidas como exemplos para configuração de dois sentidos fundamentais que orientam o presente trabalho, desde suas preocupações originárias, até seu desenvolvimento presente – trata-se do que chamaremos de “abordagens sobre estudantes” e “reflexões com estudantes” e que configuram sentidos com

os quais foi tornado viável o tema “ensino jurídico no Brasil, na atualidade”. Trazemos sínteses de exemplos de abordagens, de estudos e de reflexões sobre aspectos quantitativos e qualitativos que demonstram o itinerário em meio ao qual pensamos ser possível um panorama geral da atualidade das preocupações com a pedagogia jurídica na graduação em Direito.

No capítulo 5, trazemos os resultados alcançados em nossa entrega aos desafios colocados pelos/as sujeitos da pesquisa com suas imagens da justiça. São apresentados os fundamentos daquilo que tornou necessário o método documentário de interpretação e a metodologia baseada na análise de imagens, os critérios sob os quais foi efetuada a seleção de dados no acervo geral da pesquisa, bem como uma análise individual das produções pictóricas, dos desenhos manuais produzidos pelos/as estudantes, selecionadas em função das ideias trabalhadas nos capítulos anteriores.

Nas considerações finais, à guisa de conclusão, são retomados os aspectos principais desenvolvidos nos quatro capítulos (2, 3, 4 e 5), bem como uma interpretação final das imagens, procurando expressar aspectos que evidenciam a cultura *Vade Mecum* em seu conjunto.

2 Problematização do objeto, implicações da pesquisa qualitativa em educação, método documentário de interpretação e metodologia da análise de imagens

Quando do encontro com as imagens desta pesquisa, após o ingresso no curso de Doutorado – PPGE/FAE/UFPel, e em meio às disciplinas dos primeiros anos, um desafio novo foi estabelecido. Ele reiterou o espírito da questão básica original - relativa aos efeitos dos juízos de qualidade oriundos de avaliações nacionais e de promoções das mídias sobre os currículos dos cursos jurídicos e sobre o comportamento intelectual de estudantes - mas invocou outros sentidos, nos remetendo à necessidade de um funil metodológico que adensasse nossas preocupações, situadas em universos tão amplos como o Direito e a Educação, sem que isso acarretasse uma simplificada fragmentação e designação individualizada de um aspecto arbitrariamente selecionado. Quando falarmos especificamente da construção do modelo de análise desta pesquisa, vamos destacar que ele funciona como uma charneira, que une ou amplia os polos da problemática conforme as necessidades de um movimento de especialização teórica e de um adequado tratamento metodológico às questões por ele suscitadas.

Ocorre que o trabalho direto com as imagens ainda sem uma disciplina quanto a possibilidades de interpretação, causou considerável susto, no sentido hegeliano de um sujeito que se encontra maravilhado com possibilidades de conhecimento, mas percebe no limite de uma intuição sensível a realidade lhe escapar *ipso facto* ao pensamento. A constância do trabalho foi a única chance visível de assumir o susto, de compreendê-lo, de integrá-lo nas condições de uma liberdade que sabe não poder mais contar com a tranquilidade do olhar inicial, e que embarca, apaixonadamente, nos desafios e temores trazidos por exigências do conceito. Agora, toda procura pelo método e pela metodologia é um aprendizado em razão da insatisfação.

Punctum, sépias, sentidos, enfim, há muito que descobrir nas imagens, não bastando puros exercícios de racionalidade. Hipóteses iniciais, ou categorizações iniciais sobre as imagens da justiça de ingressantes e concluintes podem esclarecer muito sobre os níveis em que sonhos e ideais são ou não modificados com uma formação baseada na apropriação individual

da técnica jurídica e o quanto estas modificações nos fazem pensar sobre os projetos pedagógicos dos cursos; mas podem dizer ainda mais, ilimitadamente, se assumirmos as responsabilidades para uma intuição filosófica, se desenvolvermos nossa própria “infantilização” (MORENTE, 1980), como capacidade para a admiração com o subjacente ao que percebemos.

O presente capítulo inicia com uma organização do tema Ensino Jurídico no Brasil, procurando destacar aspectos que evidenciam uma história intelectual ainda carente de olhares através do currículo, para logo a seguir apresentar motivos que direcionam a abordagem para uma pesquisa qualitativa com caráter reconstrutivo. Ao fim, expõe as características fundamentais do método documentário de interpretação em sua formulação original por Karl Mannheim e na sua atualização por Ralf Bohnsack, especialmente com relação à análise de imagens desta investigação.

2.1 Aspectos gerais da problematização do objeto

Aurélio Wander Bastos, no ano 2000, ao compor consistente delimitação de um Ensino Jurídico no Brasil, observou, com ares de preocupação, que a bibliografia sobre o tema não era volumosa (Bastos, 2000, p.15). Apenas dezenove anos depois (média etária, talvez, da atual geração de ingressantes nos Cursos de Direito), nossas preocupações são remetidas ao sentido contrário – hoje, uma pesquisa rápida no Google apresenta dezenas de milhões de resultados ao verbete, com referência a publicações eletrônicas ou impressas; expoente numérico que se mantém, inclusive, quando incorporado o filtro qualidade!

O espanto com estas dimensões impossíveis de percorrer apenas deixou de ser um impedimento paralisante, algo similar às imagens da “câmbra mental”, de Wittgenstein (COSTA, 1992, p.16), ou do “grão de areia” na teoria de Hegel (BOBBIO,1981,p.13, tradução nossa), como uma sensação de incapacidade de resultados satisfatórios frente a questões abstratas/gerais, ao lembrarmos das observações de Boaventura de Souza Santos (1985; 2001) referentes ao final do século XX como expressão de volumosas, intensas e

velozes transformações em todos os setores da cultura científica; transformações sob as quais o legado da ciência moderna e seus progressos, desde o século XVI, subsistem na imagem de uma pré-história ou na imagem de mapas indecifráveis.

Sob inspirações emergentes nesta lembrança, percebemos que um tema assim, por sua dimensão objetiva e pluralidade de sentidos, não é passível de tradução num objeto de pesquisa imediato, mas é viável quando integrado em delimitações que o organizem segundo a relevância de problemáticas relativas à estrutura, ao desenvolvimento, às exigências e realizações etc. Por isso, procuramos desenvolver um critério inicial para a revisão bibliográfica do tema segundo uma atenção voltada para modos de tratamento que implicam estudantes, a partir de uma inquietação fundamental – no mais das vezes as abordagens são dirigidas ao problema de uma suposta má qualidade dos cursos jurídicos e parecem responsabilizá-los por isso.

O que torna o “Ensino Jurídico no Brasil” um objeto de difícil delimitação não é, definitivamente, o seu tamanho, mas a manutenção de modos de tratamento que não abrem mão dos pontos de partida tidos como dados, muitas vezes como óbvios, reiteradamente como truísmos. Luciano Oliveira (2004, p. 139) observa a prática confusa, reiterada no campo do direito, entre pretensões de reflexões que apontam para máximas de uma teoria social do direito, mas esquecem de que esta última “trabalha não um direito definido juridicamente, mas redefinido pelas ciências sociais, através de pressupostos teóricos e epistemológicos destas”. Especialmente, sob os propósitos da presente proposta de trabalho, esta confusão ganha contornos ainda mais radicais quando se percebe, ao contrário, abordagens relativas a contextos pedagógicos e seus sujeitos segundo o próprio ordenamento jurídico, abordagens realizadas mediante técnicas inerentes à chamada dogmática jurídica. Ensino *jurídico* porque prescritivo, impositivo, hierárquico, não porque ensino do Direito, mas baseado na mentalidade que tem a lei no centro de tudo, que “adjetiva tudo como jurídico” (JUNQUEIRA, 1999, p. 68).

Tanto em nível político, queremos dizer de reflexões baseadas em compromissos com valores e ideais progressistas, quanto em nível teórico, queremos dizer de reflexões tendentes à superação do positivismo jurídico

como ideologia e epistemologia oficiais do conhecimento jurídico (BOBBIO, 1999), reiteradamente, se vê a composição do tema ser realizada com esta confusão apontada no parágrafo anterior em algum nível. Isso acontece de maneira aguda em formulações relativas ao aspecto da qualidade do ensino jurídico na atualidade, como veremos a seguir, nas quais há uma pressuposta falta de qualidade ou má qualidade, às vezes tomada *a priori*, às vezes refletida genericamente a partir de índices de avaliações nacionais, mas em ambos os casos derivando um receituário genérico para melhorias como se tudo fosse uma questão de simples escolhas e implementações. É possível, contudo, perceber uma terceira linha de observação a esse aspecto, na qual a qualidade é pensada a partir de exigências mais sutis, como por exemplo, implicações da justiça social e da eficácia dos direitos de liberdade etc.

No ambiente jurídico, tradicionalmente, variados movimentos, mesmo quando exigentes de pautas/posturas progressistas, apontaram para o contexto pedagógico de maneira reflexa e esparsa, isto é, com centralidade em disputas conceituais e políticas referentes às bases da compreensão do fenômeno jurídico. Em comum, um modo de tratamento no qual a abordagem é feita “sobre estudantes”. Ainda que estes movimentos estejam, no mais das vezes, pautados por valores democráticos e epistemologias críticas (MARQUES NETO, 2001), por exemplo, não deixam de operar um sentido autoritário e dogmático no lidar com estudantes em dois aspectos, pelo menos: seja porque o “sobre” é de quem discute a respeito, mas à revelia, sem o olhar, sem a escuta; seja porque o “sobre” é de quem se presume acima, de quem não discute, julga.

Com o intuito de não abrir mão da relevância temática do Ensino do Direito no Brasil e suas possibilidades de delimitação fecunda, observamos que em grande medida as “abordagens sobre estudantes” operam confusão entre análise e juízo de valor e, por isso, acabam interpretando apressadamente os acontecimentos, reduzindo suas complexidades e tendendo para o lugar comum das propostas meramente intencionais – por exemplo, o ensino jurídico “tem que mudar determinado conceito”, o ensino jurídico “deve alterar tal rumo” etc. Em qualquer caso, veremos juízos sumários sobre qualidade nos quais estudantes são apenas destinatários abstratos.

Por este intuito, mas especialmente no que diz respeito às vozes de estudantes, o interesse em desenvolver uma tese em sentido “reconstrutivista”, nos movimentos da índole em diagnosticar problemas e, quiçá, propor alternativas. Procuramos uma coerência, relacionada à construção de perguntas de partida, ao reconhecimento de uma problemática e à composição de um cenário empírico:

a) em primeiro lugar, não atrelada àquela dificuldade dos juristas em saírem dos modos de tratamento do ensino sob tendências moralizadoras, baseadas em julgamentos morais, dos quais derivam juízos que só “tem sentido em relação ao sistema de valores de quem a formula” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008, p. 38);

b) em segundo lugar, no reconhecimento de um “*continuum qualitativo*” (ALVES MAZZOTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 150) apto à compatibilização dos problemas do ensino jurídico em geral e dos problemas específicos que motivam nossa proposta de pesquisa; privilegiar, portanto, a constituição de um referencial teórico nas reflexões “com estudantes” parece promissor para compreendermos modos através dos quais eles/elas têm muito a dizer sobre eventuais injustiças a que estejam submetidos/as no cotidiano curricular;

c) em terceiro lugar, salientando com Weller e Pfaff (2011) a primazia dos contextos e sujeitos em suas especificidades, na qual a pesquisa qualitativa com caráter reconstrutivo define opções de qualidade dos métodos no exercício da prática, não introduzidos dedutivamente, sob prévia determinação epistemológica ou opção teórica;

d) em quarto lugar, orientada, com Leite (2004; 2012; 2014):

- a relacionar decisões pedagógicas no ensino jurídico aos modos de conhecer diferentes realidades do Direito, integrando a relação na ampliação da cultura jurídica como elemento fundamental para a democratização da sociedade;

- a compor um método para a seleção da observação nas imagens da justiça produzidas por estudantes, tomando como base para o modo de análise em geral a distinção inicial entre ingressantes e concluintes;

- a radicalizar o sentido “reflexão com estudantes”, procurando outras distinções relevantes que permitam compreender melhor o aparente desencanto estudantil ao final do curso.

Sob estas perspectivas parece possível e relevante, portanto, retomar a noção de um Ensino do Direito no Brasil, reconhecendo no contexto que assinala este início de século XXI, sob características havidas desde o final do século XX, certa unidade aglutinadora em abordagens, ocupadas, sim, com problemas de teoria jurídica e realidade social do Direito, mas voltadas às dimensões especificamente pedagógicas.

Nestas abordagens encontramos pistas teóricas, caminhos metodológicos que permitem o deslocamento do modo de tratamento para uma reflexão a ser feita, então, “com estudantes”. A elas atribuímos o ambiente exemplificativo de uma Virada Curricular, queremos dizer, de mudanças que implicam diferenças cruciais nos modos de conceber e nas maneiras de tratar o ensino do direito, as quais recuperam da marginalização, ou mesmo do esquecimento, a primazia dos contextos de realização pedagógica com as incontáveis tramas e relações de poder neles estabelecidas.

Não se trata de minimizar tensões em nível axiológico e epistemológico, ao contrário, pretendemos ecoar que sem teoria jurídica não há sequer mundo jurídico (GURVITCH, 1946; LEITE, 2004)! O interesse em aprimorar aptidões para ouvir estudantes, precisamente para interpretar significados do currículo em suas imagens da justiça, emerge em favor de descrições verossímeis de formas de violência impeditivas de uma formação jurídica baseada em conhecimento com rigor e propósitos elevados. Uma intuição fundamental na presente proposta refere à hipótese de ser impossível uma formação jurídica de qualidade sem estudantes livres, de ser impossível uma formação comprometida com a justiça distributiva, sem que ela própria possa ser realizada segundo alguma de suas formas.

Procurar por dimensões particularmente pedagógicas vai de encontro apenas aos falsos dilemas criados por pretensões de objetivismo/neutralidade, à imagem do “temor de errar”, lembrada desde Hegel (1999, p. 64), como um

medo que é, antes, um medo da própria verdade. Teóricos, mas agentes, realizamos disputas na teoria e política do Direito; é preciso não nos iludirmos de não o ser, mas, sobretudo, também não esgotarmos o senso de descoberta no deleite das próprias convicções. Trazermos em nossos discursos sobre o ensino jurídico categorias de um pensamento de vanguarda não nos previne “contra as paisagens desertas do atomismo, em sua modalidade particular de conservadorismo político” (TAYLOR, 2000, p. 26). Talvez esta seja a preocupação fundamental que nos leva a uma problemática havida na articulação necessária da Filosofia do Direito com a Sociologia da Educação, como na atualidade que Lois e Ferri (2018) conferem a John Rawls, na imagem da paixão pela justiça como um ideal realizável e na rebeldia teórica contra seu tratamento exclusivamente epistemológico.

2.2 Do movimento para uma pesquisa qualitativa

D’Agostini (2002), refere a uma nova epistemologia, emergente nos últimos trinta anos do século XX, a qual tem como aspecto fundamental, entre outros, o reconhecimento, em diversas áreas do conhecimento e tradições de pensamento, de que as descobertas científicas acentuadas no período implicavam exigências de noções relativas ao campo ético-prático. Destacamos que são exigências relativas à autocrítica permanente na prática do pensamento, seja quanto aos problemas tradicionais de teoria do conhecimento, seja quanto às diversas escolas de filosofia da ciência que testemunharam duas guerras mundiais, o nascimento, apogeu e declínio da guerra fria e do nazifascismo. Em cada ciência particular há, com necessidade, uma recuperação *do seu filosofar*, como uma franca disposição em rever em seu interior os saberes de onde provém.

Nos diferentes modos de revisão, em comum a característica de postar-se como atividade de encontro à dispersão dos saberes, a qual é realizada através de movimentos de convergência de disciplinas não integradas tradicionalmente, podendo reunir pontos de vista até então disparatados, redundando em resultados com variados graus de cientificidade, do mínimo ao

máximo. Já na segunda década do século XXI, insiste D'Agostini (2014, tradução nossa), persistem condições encorajadoras neste sentido, manifestas numa consciência cultural que reclama altivez filosófica para a ciência e para a esfera pública, uma base hermenêutica e sociológica que viabilize a adoção de critérios que decidam o percurso do conhecimento científico, explicado em fatores sociais antes que lógicos. Conforme será observado a seguir, na composição de nossa problemática, em especial na construção do referencial teórico baseado na articulação de uma resposta comunitária ao individualismo liberal, há desdobramentos desta atmosfera no âmbito jurídico em geral e no ensino jurídico brasileiro em particular.

Um grande debate emergiu exatamente na exigência de espaços para a vitalidade da conexão entre direito, ética, moralidade e política, a fim de temperar o pensamento e a atitude. O emprego do pensamento sobre fatores da normatividade para resgatar padrões de eticidade e justiça, foi atuação exercida no ambiente de um "renascimento da filosofia política" (CITTADINO, 2000, p. 76), ocorrido no contexto histórico que assinala o final do século XX; em rigor, configura, ainda hoje, pontos de referência que alimentam a esperança e o senso crítico, porque reitera a necessidade da justiça social contra a arena do *laissez-faire* sob exigências democráticas, na contrariedade às posturas e noções que supõem ter sido o homem do liberalismo clássico o limite da criação humana, dizendo igualmente como inaceitáveis aquelas que implicam autoritarismo a pretexto de ir além dele.

Sob este cenário abrangente de uma filosofia política em nível ocidental, mas, sobretudo, em suas ressonâncias na experiência política e jurídica brasileiras, a temática do ensino do direito no Brasil foi remetida às preocupações com a cumplicidade necessária entre um *o quê* estudar e um *como* estudar, associadas ao novo momento constitucional, erguido em superação de um longo período ditatorial. O Constituinte de 1988 agiu no sentido do Estado Democrático de Direito, sob o qual determinadas valorações éticas e políticas assumem a qualidade de critérios de sentido para atitudes, instituições e normas jurídicas nele e por ele produzidas. Estas valorações, que restam por evidenciar conceitos de justiça, já não podem ser entendidas como externas ao Direito, porque incorporam o elenco normativo. A tarefa da Constituição, sob este enfoque, é concebida muito além da afirmação de

garantias individuais frente ao Estado, porque os direitos fundamentais preconizam integração no processo político comunitário e ampliação do espaço público. Trata-se da noção *Constituição Aberta* - ênfase nos valores do ambiente sócio-cultural da comunidade - opondo-se ao *sistema fechado* das garantias para autonomia privada (BONAVIDES, 2004; CITTADINO, 1999, 2000). A abertura constitucional consagra-se como a via pela qual os Estados Democráticos têm suas constituições receptíveis a outros conteúdos - normativos (direito comunitário), extranormativos (usos e costumes) e metanormativos (valores e postulados morais).

Desde a Portaria MEC 1886/94², que “fixou diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico”, passando pela Resolução CNE/CES nº 09/2004³, bem como na atualidade da reforma de 2018 com a Portaria/MEC nº 1.351 – 14/12/2018⁴ (que homologou o Parecer CNE/CES nº 635/2018 – resolução nº 5 e Anexo) que instituem Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, efetiva-se o movimento acima descrito no reconhecimento de que ser Projeto Pedagógico é o modo de produção institucional do saber jurídico exigido por uma sociedade democrática, baseada na afirmação de Direitos. Imperioso destacar, ainda que possamos reconhecer na instituição do sistema de diretrizes uma ruptura histórica de grande valor, por contarem em sua elaboração com influências políticas e teóricas de diversos campos progressistas (RODRIGUES, 2005-2018; JUNQUEIRA, 1999, BASTOS, 2000) na Ciência do Direito, urge reconhecer que seu caráter crítico ou conservador não pode ser presumido. Comprovar requer não apenas observar o conteúdo substantivo de suas definições como normas de direito público, mas entender as condições objetivas do trabalho que lhes dá realidade.

Ainda que Diretrizes Curriculares, desde 1994 até nossos dias, constituam o projeto pedagógico para uma formação de profissionais baseada em valores de justiça social e cidadania como a pauta fundamental ao ensino jurídico, não estará o dia a dia do trabalho transformando consideráveis

² Portaria MEC nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

³ Resolução CNE/CES Nº 9, de 29 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

⁴ Publicado em: 17/12/2018 | Edição: 241 | Seção: 1 | Página: 34 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

aspectos daqueles instrumentos em normas meramente programáticas, conforme a tradição conservadora de inspiração liberal faz com o Direito como um todo? E quanto a essa transformação, em que nível é, ou não, acentuada e realimentada a cada edição de resultados de avaliações de qualidade fundada, sobretudo quando baseada no desempenho de estudantes? Como consequências não estarão estudantes (em sala de aula) capturados pela necessidade do sucesso nas implicações imediatas do trabalho e, com isso, a formação do único profissional que pode exercer a jurisdição (implicação necessária entre legitimidade do poder e racionalidades diversas) acabar submetida ao modo de tratamento do conhecimento endereçado dos certames, numa redução aguda das exigências da pluralidade de saberes do *âmbito do jurídico* e das atividades intelectuais/laborais a esses saberes inerentes?

A resposta inicial a essas questões, como espécie de hipótese geral, fundada na virada do olhar para o currículo, para a primazia de contextos pedagógicos, é de que há uma verdadeira captura da liberdade estudantil por um apelo permanente às determinações temáticas e procedimentais impostas por uma combinação estreitíssima da mecânica, no que concerne às formas do conhecimento, e do mercado, em tudo que respeita aos motivos da realização de um Curso de Direito. Parece relevante, portanto, avançar na exigência de leituras apropriadas acerca das implicações do Direito em suas formas de conhecimento e universalidade, com estudantes em suas realidades e aspirações particulares.

Não é recente a crítica à marginalização da formação teórica e da pesquisa na graduação em direito, mas pretendemos enfatizar um aspecto crucial – as condições atuais exigem que avancemos do reconhecimento acerca do desinteresse generalizado pela realização de reflexões e, ou, pesquisas fora do tecnicismo jurídico, com seu caráter cogente, racional, obrigatório, para tipos de críticas internas à própria literatura que permite este primeiro grande passo, em seu favor, sobretudo. Por enquanto, queremos frisar, apenas, que não são evidentes, nas diversas abordagens sobre o ensino jurídico no Brasil, as suas diferenças com aquele ensino hierárquico, baseado numa mentalidade prescritiva, a qual designamos acima como “abordagem sobre estudantes”.

Em grande medida, nossas intuições referem a que também na prática da pesquisa e suas escolhas de natureza teórica e metodológica se define uma “reflexão com estudantes”. Além de não bastar falar sobre o que é importante para os/as estudantes sem discutir com eles/elas sobre isso, também não estaremos garantidos se procurarmos saber deles/delas apenas falando e não dando ouvidos, ou, ainda, dando ouvidos que já determinaram o que querem ouvir. Docentes da graduação em direito e estudiosos do ensino jurídico devem aprender a lidar com esta insuficiência e as dificuldades por ela implicadas.

Ingressar, portanto, em pressupostos de uma pesquisa qualitativa em educação, especialmente baseada na reconstrução de significados produzidos por estudantes ingressantes e concluintes, atende às necessidades, por um lado, de validar teoricamente a própria intuição como ponto de partida; e, por outro lado, de viabilizar um modelo de análise que coloque em movimento conceitos derivados dos pontos de referência teóricos, bem como conceitos construídos na trajetória deste trabalho, em sua singularidade.

Este ingresso foi iniciado com uma visão panorâmica de diversos modos de tratamento ao ensino jurídico no Brasil, a partir de contradições havidas num processo amplo de mercantilização no ensino superior e da democratização preconizada nas diretrizes curriculares. Em meio às hesitações decorrentes da amplitude da literatura e dos temas implicados, o olhar foi capturado para interrogações acerca do lugar dispensado a estudantes em relações estabelecidas sobre quantidade e qualidade dos cursos jurídicos. A partir deste foco, organizamos os motivos que consolidaram a assunção dos critérios “abordagens sobre estudantes” e “reflexão com estudantes” como sentidos básicos para a totalidade do trabalho, desde uma retomada da problemática em geral até a fecundidade de problemas específicos emergentes no contato com o material produzido por sujeitos da pesquisa.

Uma vez assumidos estes sentidos, passamos a desenvolver, então, a construção dos conceitos fundamentais que nos levam de uma hipótese geral de tese - uma virada pedagógica é obstaculizada pela cultura *Vade Mecum*, expressão de um tecnicismo jurídico que silencia estudantes com um currículo resumido ao instituído - até a seleção de dados pertinentes desta pesquisa em particular, isto é, às imagens recorrentes, por estudantes ingressantes e

concluintes e que são dirigidas a significados amplos de justiça social e/ou restritos de justiça processual, bem como a uma possível confiabilidade de seus achados, em termos de possibilidades de generalização.

2.3 Fundamentos para uma pesquisa qualitativa

As condições numéricas e simbólicas que envolvem o ensino jurídico no Brasil abrem um fértil caminho para que a falsa dicotomia quantitativo/qualitativo seja estabelecida. Observamos, inicialmente, a multiplicação na literatura e observaremos a seguir a multiplicação das instituições de ensino e da oferta de vagas sob formas mercantis. Não deixamos simplesmente de lado, portanto, aspectos quantitativos, pois o caso brasileiro é bastante peculiar. São muitas e de várias ordens, as implicações sobre o contexto pedagógico por parte de interesses econômicos e políticos, repercutindo nos planos da experiência acadêmica e do conhecimento jurídico.

No entanto, para que não ficássemos paralisados na falsa dicotomia, organizamos um critério de importância para os números e as quantidades, o qual será desenvolvido adiante, no capítulo 4 (quatro). Reconhecemos como singelos nossos dados, do ponto de vista das possibilidades de demonstrações envolvendo questões estatísticas, monetárias e de estrutura física, por exemplo. Mas, aqui, são tomados como um material hipoteticamente importante, que não pode ser desperdiçado, pois está presente nos esforços para descrever teoricamente o tema e a situação problemática nele concebida, na compreensão de relações entre a expansão privada, a popularização do acesso e algumas supostas preocupações com a qualidade em suas repercussões sobre estudantes.

Temos estas indicações como motivos bastantes para, em nosso tratamento sobre questões metodológicas, procurarmos distância da falsa dicotomia. Reconhecemos a validade e a relevância de ambas as formas de pesquisa social, mas assumimos uma perspectiva qualitativa, partilhando com Weller e Pfaff (2011, p. 19) o pressuposto de que “as metodologias qualitativas já não são vistas em contraposição aos métodos quantitativos, mas como

enfoques diferentes e necessários no campo da pesquisa social empírica”, e com Krüger (2011, p. 39), a observação de que a pesquisa qualitativa é permeada por uma pluralidade de teorias e de métodos, mas, pode, também, ser pensada sob características comuns, tais como:

a) a tentativa de incluir atributos holísticos e integrais de um campo social;

b) O princípio de abertura, isto é, o reconhecimento de que uma pesquisa qualitativa não é originada em hipóteses ou formulações preliminares, mas desenvolvida na experiência do pesquisador em atuação no campo;

c) A inclusão consciente das implicações da relação/comunicação entre pesquisador e os sujeitos do contexto pesquisado;

d) A compreensão, como um princípio epistemológico fundamental para construção do conhecimento nas abordagens que visam reconstruir perspectivas dos sujeitos, das situações, das normas e regras culturais

e) A discussão sobre questões de validade e de confiabilidade dos resultados com admissão de critérios próprios de qualidade, em especial a indução analítica, sob a qual o pesquisador desenvolve um suposto teórico preliminar e procura casos contrastantes até que uma generalização possa ser estabelecida.

A partir destes pressupostos e características das metodologias qualitativas, encontramos em alguns de seus desafios a um trabalho individual, possibilidades de uma “ciência artesanal” (BECKER, 1994, p. 12), imagem de um incentivo à liberdade para construção de métodos, a partir de princípios gerais de teoria e de metodologia. Esta liberdade não é suposta como ausência de limites, ao contrário, é pensada sob exigências relacionadas à organização

das relações pesquisador-pesquisado. Exigências que mantenham em consideração as questões específicas dos fenômenos estudados toda vez em que o pesquisador lide com seus dados, em que procure acesso aos significados trazidos pelos/pelas sujeitos da pesquisa, impedindo-o, tão somente à discricionariedade, ao uso das pessoas, ou à realização de mudanças no objeto para poder usá-las.

Opondo-se às características da perspectiva qualitativa, uma “mentalidade quantitativa” (BECKER, 1994, p. 19) postula a redução da atuação do julgamento humano, a partir do estabelecimento de regras de procedimento assemelhadas à imagem de uma máquina. Mas, ao invés de tentar ser uma máquina para alimentar a ilusão de não haver julgamentos, a liberdade como pesquisador exige que tornemos as bases deste julgamento explícitas, para que outros/as tenham suas próprias conclusões. Não se trata de atingirmos, ou não, o rigor, em nossos tratamentos dos dados, mas de permitirmos que outros/as saibam como chegamos a ele. Não é, portanto, apropriado, a um espírito de pesquisador sinceramente resistente às bias, como imposição de conceitos e valores pessoais, prévios, buscar refúgio nas ciências naturais, ou numa “razão legisladora” (KONDER, 1991), que ignore a importância da insatisfação em suas preocupações analíticas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; ALVES, 1985).

O que parece mais claro, encorajador nestas perspectivas, inclusive, é a noção de que não ser condicionado por bias depende menos de um controle metodológico excessivo do que de uma postura que torne a relação pesquisador-pesquisados/as, em si, problemática, exigente de transparência. Assim, o sentido “reflexão com estudantes” resulta sobreposto ao sentido tradicional de “abordagens sobre estudantes” e estabelece o movimento da insatisfação com um ensino jurídico no Brasil às teorias do currículo, das teorias do currículo às imagens, bem como das imagens em geral, ao desenho manual individual como um documento capaz para a comunicação com os/as estudantes. Não se trata, simplesmente, de cumprir regras de procedimento, mas de encontrar e desenvolver, tornar imprescindíveis as características gerais do método e da metodologia, com um ponto de partida explicitamente assumido. Em nosso caso, como professor da Graduação em Direito, sob a vigência da Constituição Cidadã, comprometido em defendê-la, ciente de

responsabilidades implicadas por este compromisso com a formação dos/das estudantes.

A assunção deste ponto de partida, o compromisso e responsabilidades que visa a atender, não atenuam as exigências para uma pesquisa qualitativa, ao contrário, as intensificam de modo muito peculiar. Em grande medida, nossa crítica às “abordagens sobre estudantes” não se dá em nível de valores assumidos, mas exatamente porque tomam estudantes como pressupostos, isto é, referem a um/uma estudante, sempre o mesmo ou mesma, em qualquer tempo e lugar. Como veremos, muitas vezes, ainda não satisfeitas, relacionam esta referência ao lucro com a expansão das vagas e, também, pressuposta falta de qualidade no ensino jurídico atual, através de causalidades não questionadas, não subordinadas a exercícios de fundamentação etc. Ora, nossa crítica não avançará muito se apenas constatarmos os limites deste tipo de abordagem. Ela também precisa ser tornada crítica internamente, isto é, após reconhecermos a necessidade de uma “reflexão com estudantes”, também não a limitarmos pela imposição de algum esquema formal estrito que aparentemente a realize. E isso também não basta ser reconhecido, o desafio está, ainda, em encontrar uma perspectiva correlata aos propósitos da pesquisa, sem cair em armadilhas que mesmo uma boa vontade política, não apenas não é capaz de evitar, como também, pode as provocar. É preciso, portanto, atenção às seguintes exigências de uma pesquisa qualitativa em educação:

a) que interesses em aspectos qualitativos, quando expressos em relações construídas com quantidades, permaneçam atentos aos riscos de um serviço ao conservadorismo, que pode ocorrer em visões estáticas de um contexto educacional, criando apenas aparências e não efetivas formas espontâneas para apreciação (TRIVIÑOS, 1987);

b) que é preciso reconhecer na produção de conhecimento humano-educacional baseada na não neutralidade, uma ruptura com as proteções que separam pesquisador e pesquisados, mergulhando nas situações próprias do contexto onde sentidos são procurados e significados são produzidos, sem perder a sensibilidade diante de protocolos técnicos, mas também sem perder

o senso de rigor, ao menos em um domínio flexível de conceitos e instrumentos para aproximações com a realidade destas situações (GATTI; ANDRÉ, 2011);

c) que a superação do peso excessivo das tradições objetivistas e quantificadoras não exagere o valor dos dados produzidos pelas pessoas antes de uma relação teórica que justifique o encontro de “achados”, como se houvesse uma necessidade de homenagem permanente ao contexto; um exagero assim, redundando em subjetivismos que também excluem os sujeitos reais e inviabilizam uma interpretação de significados por eles/elas produzidos (TREVISAN, 2014);

d) que um real compromisso em encontrar as vozes dos sujeitos e valorizar os contextos de práticas pesquisados não sejam limitados à reprodução das falas dos primeiros, mas em esforços reais no sentido da identificação de regularidades, relações e categorias que viabilizem instrumentos analíticos aptos para organização e atribuição de sentido aos dados (ALVES MAZZOTI, 2001).

Em tese, seria possível dialogar com centenas de milhares de estudantes através de incontáveis entrevistas em uma gigantesca pesquisa, por exemplo, ou de questionários na internet, algo mais plausível, e encontrar muitas coisas importantes, receber respostas que nos fizessem pensar com profundidade sobre problemas diversos enfrentados por eles/elas e que estivessem respaldadas por elevados índices quantitativos, pela precisão lacônica de aplicativos de questões e variáveis. Ainda assim, não poderíamos ficar satisfeitos em termos de rompimento com as “abordagens sobre estudantes”, pois o silêncio se recompõe, ele se beneficia das distâncias e das formalidades. Esta é uma desvantagem que pode ser diluída se nos concentrarmos na teorização do método documentário de interpretação para acessar as visões de mundo dos/das estudantes em um cenário empírico minimamente representativo. Ora, do mesmo modo como não devemos desistir do ensino jurídico no Brasil como um tema passível de tratamento por causa de

seu tamanho, também não devemos desistir de saber dos/das estudantes porque não podemos ouvir a todos/as, pois isso seria equivalente a dizer que não há objeto válido se ele não pode ser explorado em sua imediata inteireza.

Lüdke e André (1986) ressaltam que a pesquisa qualitativa em educação toma o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, atribuindo relevância ao contato direto e prolongado com contextos das situações investigadas. Os dados coletados são predominantemente descritivos e a preocupação com o processo é maior do que com o produto. O significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas são os focos de intenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Isto, entre outros fatores, porque os dados são descritivos de pessoas, de acontecimentos, e tudo o que nos trazem do contexto terá relevância teórica conforme elaboremos bases metodológicas que iluminem a dinâmica interna das situações.

Não esqueçamos, pois, o que nos trouxe até aqui foi despertado pela atenção ao silêncio de estudantes em sala de aula, tem sido alimentado por uma bibliografia que observa a necessidade de contrariar a tradição, da qual nem grandes partes da crítica e do pensamento progressista escapam, das “abordagens sobre estudantes”, mas o que nos mantém em movimento é a desconfiança de que atrás daquele silêncio há muito a ser descoberto e que talvez não estejamos procurando descrever suas causas, mas compreender seu acontecimento; talvez não possamos saber o que é o silêncio, mas nem por isso devemos desistir de compreender como ele se impõe. Por isso, não nos atemos a preocupações com exatidões, mas com a construção de afirmações coerentes que, a partir da análise nesta pesquisa, possam ser transformadas em questões elucidativas sobre nossos contextos em geral, queremos dizer, sobre nossas aulas, sobre nossas relações com os projetos pedagógicos nos quais estamos inseridos, sobre o ensino jurídico no Brasil etc.

Eis nosso objetivo fundamental em desenvolver uma apreciação e realização particulares do método documentário de interpretação, após uma introdução às suas origens e trabalhos de atualização, bem como a uma profícua movimentação em estudos sobre ensino jurídico e currículo - buscar a reconstrução de significados relevantes nas imagens da justiça produzidas por

estudantes, sob a perspectiva de acessar às suas visões de mundo, não para reivindicar descrições de fatos, ou de dados, mas para alimentar aquilo que Rubem Alves (2000, p.144; p. 214) remetendo-nos a Karl Mannheim, designou como “verificações intersubjetivas que permitem alguma objetividade”, as quais requerem uma disposição do pesquisador aos riscos de uma não assepsia científica contrária às suas intuições criativas, bem como aos desafios contra “cegueiras intencionais” que escondem a relevância da visão dos contextos de descoberta como lugares sociais, antes que descrições bem fundamentadas epistemologicamente. São, portanto, verificações que visam construir a razoabilidade, a capacidade comunicativa de conceitos sob os quais, por exemplo, eu enxergue propriedades do curso em que exerço a docência enquanto referes ao teu curso, ou, ainda, que possas entender alguns comportamentos pedagógicos de estudantes com os quais trabalhas, enquanto interpreto recados que há tempos recebo dos meus alunos/as em sala de aula. Talvez o silêncio não seja omissão e ausência de voz, mas participação e confronto!

Buscar a reconstrução de significados relevantes nas imagens da justiça produzidas pelos estudantes, primeiro permitiu que tivéssemos parâmetros para pensarmos o currículo dos cursos de direito e o como, ou quanto, neles estão implicados os grandes temas de justiça distributiva, com destaque ou marginalização; depois, conduziu nosso pensamento à seguinte questão: como, então, as imagens da justiça que produzem significados sobre as instituições jurídicas relacionadas ao mundo, à sociedade, às pessoas, podem produzir significados sobre a distribuição justa, ou não, dos bens sociais envolvidos nos cursos jurídicos, especialmente, do próprio conhecimento jurídico? Como as imagens da justiça são, também, imagens da justiça curricular, com foco na distribuição de direitos pedagógicos dos/das estudantes de direito? Dito de outro modo, por que não relacionar o aparato teórico da justiça distributiva aos acontecimentos das salas de aula de graduação em direito, às relações professor-aluno?

Este modo de interrogação é motivado na desconfiança das teorias baseadas no atomismo social, bem como na vitalidade de uma filosofia da experiência voltada aos propósitos de uma “ciência social liberta do grilhão distorcedor (sic) do intelectualismo” (TAYLOR, 2000, p. 195). Postulamos ser

possível compreender problemas do ensino jurídico como um todo, em nível macro (realidades do plano econômico, normativo e epistemológico), a partir de abordagens que assumam contextos particulares e, no descobrir de suas especificidades, construam possibilidades de generalização. Ao contrário, então, de estudantes de direito pressupostos, estudantes que emitem características tais que permitam identificar nossos próprios alunos, ou colegas, conforme o caso. É fundamental observar que não pretendemos qualquer espécie de abandono ao que há de universal e necessário, ao contrário, pretendemos ecoar expressões de resistência à vulgarização intensa das conquistas democráticas, emergente na cultura política nos últimos anos. Ocorre que resistências (como, aliás, também a democracia brasileira) operam sempre em uma linha tênue entre a eficácia e o “caráter meramente retórico” (LOPES; MACEDO, 2011).

Na esteira de Triviños (1987), já que não nos interessa, em rigor, saber de estudantes, mas aprender com estudantes, abrimos a sensibilidade aos seus comportamentos a partir da primazia dos contextos estudantis, fazendo da pesquisa uma busca de significados que estes contextos, como contextos culturais (instituições e condutas), têm para os sujeitos por eles afetados, e o quanto podem revelar contrariedades ao conservadorismo, às visões estáticas da realidade, às concepções de educação jurídica comprometidas com o *status quo*, atentas a qualquer desvio às hierarquias. Neste sentido, a preocupação em resgatar dois enfoques necessários a esta pesquisa, relacionados aos problemas da compreensão da realidade e das atitudes para transformá-la.

2.4 Pontos de referência para validar uma intuição reconstrutiva

Apontando para a primazia dos sujeitos de pesquisa, Habermas (1998) aborda uma perspectiva reconstrutivista como atitude atenta a problemas de validade em qualquer relação dirigida ao entendimento, no sentido de superação de patologias sociais através de ação comunicativa. Em especial, para nossa construção de uma pesquisa qualitativa, um pressuposto desta atitude – a pesquisa social tem que buscar acesso compreensivo ao seu

âmbito como objeto, como contexto real etc, considerando entendimentos que já houve, anteriores à intervenção do pesquisador, tanto porque é um erro crer em afastamento/neutralidade, quanto porque é precipitado abdicar da efetividade de uma relação que privilegie a independência dos pesquisados e as capacidades significativas de seus relatos. Neste sentido, postura relevante é reconhecer que teorias não fazem a vida, que o pesquisador desenvolve sentidos em um âmbito já constituído e estruturado simbolicamente por sujeitos que o geraram sob incontáveis processos de entendimento; daí que ciências sociais ou do espírito têm que compreender, não apenas observar e descrever, pois lida com gente, com vontade, com movimento.

O fulcro da diferença entre a compreensão de um sentido e a observação de um objeto reside na atividade que é realização, pois mesmo quando pretende apenas descrever ou obter dados, o pesquisador realiza atos comunicativos, constrói contextos de experiência, pois o outro não é apenas *factum*. Daí, a necessidade de uma primazia ao contexto e seus sujeitos, sob referenciais reflexivos que superem a “contradição pragmática do cientista social baseado em supostos dogmáticos” (HABERMAS, 1998, p. 485), que estabeleçam compreensão comum do contexto específico para que a consciência aflore no descobrir, e não, simplesmente, resida no informar. O pesquisador há de saber conter seus caprichos (pessoais, teóricos, políticos) pois o que dará validade aos conceitos básicos “é a sua vinculação ao saber pré-teórico, universal, acessível a uma reconstrução racional” (HABERMAS, 1998, p. 488).

O autor é incisivo na observação de que ciência social e ciência do espírito estão ligadas às experiências fundadas em comunicação para o entendimento, antes de qualquer coisa; e que uma práxis emancipatória, de encontro às deformações da subjetividade, exige reconhecer que muitas vezes a violência estrutural se alimenta da ilusão de não violência. Em nossos pontos de partida reconhecemos a vastidão e relevância do trabalho intelectual com a teoria do direito e suas relações com o ensino jurídico em geral, mas pretendemos modos de análise que propiciem avançar em relação às “abordagens sobre estudantes”, decididamente, radicalizando o sentido contrário, ou seja, não apenas privilegiando a literatura que induz à “reflexão com estudantes”, mas exercendo seus postulados práticos em uma pesquisa

particular. Ocorre que esta decisão, por si, não é ainda suficiente, pois jamais estaremos garantidos, por exemplo, de que eventuais entrevistas ou questionários, ou levantamentos de dados sociais e pessoais de estudantes, não estejam de tal modo impregnados com nossas pré-noções, que não permitam respostas espontâneas, autênticas.

Ora, se nossa intuição fundamental diz respeito à liberdade estudantil como condição de uma formação jurídica qualificada, a mesma exigência se desdobra ainda mais aguda quando nos dispomos a interpretar o que estudantes têm a dizer, especialmente se nossos objetivos são relativos aos significados que produzem sobre seus próprios contextos pedagógicos e se nossos meios se distanciam das tradições do texto e da fala, privilegiando a análise de imagens. Tornam-se agudos também o risco e as inseguranças por ele implicadas, mas não interessaria um movimento contrário, pois

Em tal insegurança quantos às bases das ciências humanas, os pesquisadores particulares logo se retiraram para o campo de mera descrição, logo encontraram satisfação em uma combinação subjetiva engenhosa, logo se lançaram nos braços de uma metafísica que promete aos homens confiantes sentenças que possuem a força de reconfigurar a vida prática (DILTHEY, 2010a, p. 5).

Nesta perspectiva se impõe o movimento para uma radical autocompreensão, no sentido de que teorias fazem sentido com relação a contextos e de que subordinar teorias a interesses pode ser, simplesmente, um novo jusnaturalismo, uma nova ficção do sujeito pré-político. Para dar sequência a estes desdobramentos recuperamos as preocupações originalmente pensadas por Wilhelm Dilthey (2014, p. 137; 2010b, p. 46) em duas frentes de reflexão, as quais, combinadas, encorajam o movimento deste trabalho, desde a atenção às intuições teóricas que o motivam e organizam os pontos de referência de sua problemática, até uma pesquisa qualitativa repleta de desafios da intersubjetividade. Podemos dizer que este encorajamento é nutrido pelo pressuposto do autor às ciências humanas, o qual exige um “ânimo de pesquisador desenvolvido no próprio trabalho de pesquisa”, do qual resulta, em nosso caso, o estímulo à abertura ao indeterminado e ao privilégio

da curiosidade contra lógicas preliminares, desde o ponto de partida para a teoria no trabalho docente, bem como na organização para a metodologia a partir da participação em uma pesquisa em realização.

A primeira frente de reflexão tem relação às implicações da justiça distributiva, especialmente pela resposta comunitária ao individualismo liberal, a qual inserimos no circuito de pensamento que constituiu particular resistência ao darwinismo social (DOMINGUES, 2009), em exigências de uma ética pessoal vinculada ao bem-estar social, segundo as quais, “a missão da investigação histórica é encontrar no âmbito dos costumes, do direito e do juízo social, os elos que colaboram para essa formação” (DILTHEY, 1994, p. 179). Entre outros aspectos, a polêmica entre liberais e comunitários remonta ao confronto crítico Kant/Hegel em suas contradições relativas à moralidade, racionalidade, individualidade e sociabilidade (NINO, 1996), mantendo-se atual no âmbito jurídico em discussões estabelecidas sobre a compreensão e eficácia dos direitos individuais e sociais, garantias às minorias e políticas públicas, por exemplo. Como propõe Michael Walzer (1996, p. 54), a contradição entre liberalismo e comunitarismo é recorrente no desenvolvimento da moderna história ocidental, sobretudo em função de que a crítica comunitária é um aspecto permanente da sociedade liberal, ao mesmo tempo em que nenhum êxito liberal poderá proscrevê-la terminantemente, eis que “mesmo, às vezes, fora de moda, é poderosa [...] capaz de recheiar nossas mentes e sentimentos”.

Georges Gurvitch, na esteira desta primeira preocupação, une Dilthey e Mannheim quando observa a relevância de uma intuição específica voltada à correnteza infinita das vivências, ao relacionamento necessário da sociologia do conhecimento à ética. Esta intuição foi capaz, por exemplo, de tornar perceptível que as ideias dominantes no ensino do direito desde o final do século XIX, não se resumiram apenas na afirmação de que todo direito é um direito positivo, isto é, estabelecido num meio social dado. As teses majoritárias residiam em que o caráter de positividade promanava de uma vontade superior e dominante, culminante no Estado; este, com suas formas rígidas, excluía da ordem jurídica as manifestações espontâneas do meio social, redundando em que

o jurista, do alto da torre de marfim, afastou-se com desprezo de tudo que denunciasse a realidade social do direito, orgulhando-se em raciocinar no vácuo formalista do quadro estatal, fechando caminhos a qualquer contato com a vida social (GURVITCH, 1946, p. 66).

A segunda frente de preocupações derivada de Dilthey é relativa às suas exigências inspiradoras ao ambiente da pesquisa social, em síntese, na distinção entre ciências do espírito e ciências da natureza – pois, “se já podemos nos esquecer de Dilthey, é porque o que Dilthey construiu hipoteticamente, hoje aceitamos dogmaticamente” (SENEDA, 2007) - a qual repercute, ainda hoje, na resistência a que formalidades técnicas de uma metodologia não anulem questões substanciais na relação pesquisador-pesquisado. Destacamos as seguintes:

a) não dispensar valores em ciência social e postular primazia do método para realizar compreensão, conforme observou Karl Mannheim, (1986, p. 71), elevando o problema da compreensão além dos “regramentos metodológicos de uma tradição mecanicista”;

b) reconhecer que a não dependência da compreensão de supostas leis gerais não significa ausência de consciência metodológica, ao contrário, se impõe como exigência de capacidades para descrições da realidade estruturadas teoricamente; o que dá acesso aos fatos, ou aos acontecimentos, ou aos fenômenos, não são as lógicas de teorias prévias ou operações técnicas bem sucedidas - o mundo se abre ao intérprete se ele esclarece seu lugar neste mundo (HABERMAS, 2014; SCHMIDT 2014);

c) manter em atualização a noção de que, ao tratarmos de temas da cultura, não podemos permanecer baseados na observação de regularidades empíricas, mas desenvolver a interpretação como produção de sentidos, como capacidade de tornar algo compreensível, mantendo a originalidade das ciências humanas como conhecimento crítico (HABERMAS 1998; 2009);

d) recuperar a importância de discussões metodológicas sobre a compreensão de outras pessoas, como atividade interpretativa a qual tem como principal tarefa

opor-se à intervenção constante do arbítrio romântico e da subjetividade cética (...) a possibilidade de apreender o que o outro é constitui um dos mais profundos problemas da teoria do conhecimento. Como é possível que um indivíduo transforme uma objetivação individual da vida do outro, oferecida pelos sentidos, em nível de entendimento objetivo universalmente válido? A condição da qual depende esta possibilidade está no fato de que não pode ocorrer nada numa objetivação individual da vida do outro que não esteja presente também na vitalidade daquele que compreende. (DILTHEY, 2010b, p. 381).

e) restabelecer a intuição sobre a vida, de encontro aos interditos da medição, do entendimento calculador (DOMINGUES, 2009), lidando com o “em si” dos objetos de conhecimento da cultura, não em uma essência fixa, mas no que têm de efêmero, de vivido, pois

É no processo da compreensão que a vida é esclarecida a si mesma (...) só compreendemos a nós mesmos e aos outros, quando inscrevemos nossa vida vivenciada em todo tipo de expressão de uma vida própria e alheia (DILTHEY, 2010c, p. 29).

A partir destas preocupações, ou melhor, daquilo que nelas aglutina o sentido de uma valorização intelectual da experiência, tornou-se possível validar aquelas intuições forjadas na sala de aula, sob um olhar estabelecido na trajetória como professor. Podemos afirmar que não houve escolhas, propriamente, quanto ao método e à metodologia; ao contrário, foi o acontecimento do método documentário de interpretação e da metodologia baseada na análise de imagens que capturou nossa atenção, nossos olhares e nossas atitudes, acolhendo-nos e dando-nos alguma paz. Espécie de auto-organização, como entendimento de que a problemática, envolvendo conceitos que orbitam as relações entre áreas do conhecimento (Direito e Educação) e tradições de pensamento (liberalismo e comunitarismo), nos seus desdobramentos em questões específicas sobre relações dos/das estudantes

com o currículo e seus significados, é relevante, merecendo amadurecimento em sua compreensão e exequibilidade.

Uma intuição reconstrutiva, então, é uma curiosidade que se impõe como caminho impossível de volta, uma vez animada pelo ingresso nos pressupostos da pesquisa qualitativa, emergiu com necessidade, sem pedir licença, por sua própria vontade, nas imagens rememoradas por Weber (2006, p. 26), como exigência de capacitação, para, ao pensarmos um objeto, termos apetite com ele. Enquanto a dimensão teórica do trabalho começa em nossa condição de professor, com a assunção do silêncio sobre temas jurídicos tratados nas aulas como um problema interpretativo, pelo referencial teórico que em sua reorganização problemática permitiu efetuar-la, o encontro com o método e a metodologia ocorre como aluno, na prática de pesquisa, num compartilhamento real e indelével com a professora e os/as colegas nos primeiros olhares para as imagens da justiça produzidas por estudantes ingressantes e concluintes, sujeitos da pesquisa. Definitivamente, a “reflexão com estudantes” é uma exigência que vem de todos os lados.

O centro de nossa perplexidade continua voltado para o instante preciso no qual o silêncio pode ser pensado exclusivamente pela questão pedagógica, por sentidos do currículo, sob a leitura geral de que ele (o silêncio) não é determinado por uma ordem não democrática, nem por diretrizes curriculares e projetos pedagógicos indiferentes formalmente às necessidades discentes, pouco importando, ainda, ser o professor enfadonho ou autoritário; há muitos modos para pensar este instante e investigá-lo, nenhum deles imune às dificuldades da compreensão, em qualquer caso exigente de alguma justificação quanto aos procedimentos adotados. Por isso, razoável pensar, agora, que já não é preciso a sua prova, e sim a vazão de esforços que permitam compreendê-lo a partir de significados produzidos pelos/pelas próprios/próprias estudantes.

2.5 Características gerais do Método Documentário de Interpretação de Karl Mannheim e sua atualização por Ralf Bohnsack

As opções relativas a uma pesquisa educacional com caráter reconstrutivo atendem a um foco teórico/epistemológico, condutor das “escolhas metodológicas” e “da organização, seleção e análise de dados”, presente na simultaneidade de reflexões sobre o ensino jurídico e da interpretação de imagens relacionadas a certas características dos últimos trinta anos, destacadas por estudiosos/as de ambos os temas ou campos de estudos.

No primeiro, aquilo que nos permite falar em uma Virada Curricular no ensino jurídico, derivando-a de abordagens que desenvolvem compreensões do currículo numa dependência menor dos cânones do Direito e maior dos contextos pedagógicos específicos e que pode ser sintetizada na preocupação de Maciel (1995, p. 102) com a imagem “meramente geológica” do currículo, incapaz de reconhecer que preocupações com a qualidade não são questões de implementação de programas por grandes conhecedores da matéria jurídica, mas exigência de educadores para reconstrução constante do conhecimento jurídico; no segundo, na esteira do que Mitchell (2015; 2009) designou virada pictórica, a recuperação da força comunicativa da imagem em pesquisa social contra a sua marginalização (BOHNSACK, 2010), reconhecendo níveis profundos que as imagens sondam e que talvez textos e falas, ainda que muito bem estruturados, sequer suscitem em termos de mentalidades (BURKE, 2017), reconhecendo capacidades heurísticas quanto a fenômenos sociais, quanto aos modos com que as pessoas cotidianamente mobilizam expressões de seus mundos particulares, gerando condições para conhecimento e saber (SANTIAGO JÚNIOR, 2019).

Com ambos, o encontro determinante em uma cumplicidade questionadora sobre as imagens da justiça produzidas por estudantes e as contribuições de suas análises para compreensão dos currículos dos cursos jurídicos e sua pedagogia (Leite, 2014; Leite; Van-Dúnem, 2014; Leite; Dias, 2016; Dias; Leite, 2015). Dizemos determinante porque é deste encontro que emergem questões relativas às possibilidades de que estas imagens possam

contribuir para compreensão teórica do instante do silêncio como uma função do currículo, como um fenômeno cultural delimitado nas aulas de disciplinas jurídicas, como uma resposta individual às tensões distributivas inerentes à prática pedagógica culminada na avaliação e distribuição de reconhecimento. É imperioso, neste sentido, que nossa atenção esteja voltada, não, exatamente, ao que ele é, mas, fundamentalmente, ao como ele emerge. Para tanto, no desenvolvimento do método e da metodologia, é relevante percebermos que pode haver uma comunicação sobre imagens e uma comunicação através de imagens e que nessa distinção pode aparecer a vantagem do desenho manual para os fins da presente proposta de trabalho. Neste desenvolvimento, o Ensino Jurídico no Brasil e seus desafios contemporâneos, bem como o contexto empírico desta pesquisa deverão ser pensados em termos de significados pautados em imagens do ensino jurídico e de suas salas de aulas como lugares sociais.

A ideia, portanto, em desenvolver as características gerais do método documentário de interpretação e posterior análise das imagens produzidas por estudantes segundo a construção de conceitos relacionados ao currículo, atende às necessidades de uma hipótese originada na desconfiança de que os desenhos também possuem um outro motivo além da crítica da justiça em geral, qual seja evidenciar significados da justiça curricular. Se conseguirmos saber com estudantes a respeito de como sobre eles/elas opera o silêncio, como fronteiras naturalizadas, como mensagem inexorável do poder (BERNSTEIN, 1996), poderemos compreender modos reais em que o Ensino Jurídico no Brasil é tornado um só, segundo uma lógica intensamente individualista e tecnicista, na recorrência de um *Vade Mecum* que é um convite à mudez, um “vem comigo” que diz ao/à estudante “o que precisas para aprender Direito, está em mim e não em ti”; um convite a uma formação da consciência pedagógica em que estudantes são prescindíveis ao “quê” do currículo.

O método adotado para a análise das imagens, o Método Documentário de Interpretação, foi proposto originalmente por Karl Mannheim, sociólogo húngaro, em cujo livro “Ideologia e Utopia”, lançado em 1929, encontramos os fundamentos de uma Sociologia do Conhecimento. Especialmente, no que concerne às imagens e sua capacidade comunicativa, Gurvitch, (1946, p. 66;

350) compartilhando com Durkheim (1911;2018) um mútuo necessário entre a Filosofia e a Sociologia, quando relativas às implicações de problemas de valores e de realidades, destacava, ainda na primeira metade do século XX, a continuidade transformadora deste circuito por Karl Mannheim, em seu interesse na compreensão das relações das formas da vida social e os significados que a inspiram. Neste esforço compreensivo, em que “símbolos, além das ilusões e dos ídolos realizam função mediadora das infinitas mentalidades e de uma sociologia do espírito humano”, é desenvolvida a exigência de métodos que permitam “encontrar o lugar indispensável dos valores jurídicos concretos na imagem da totalidade da justiça”. Já com um pé no século XXI, Michael Löwy (1998), ao discutir a sociologia do conhecimento de Mannheim, a designou como visão de mundo social - enfatizando tratar-se de uma postura que retira as máscaras da ideologia e persegue as condições em que a produção de conhecimento assenta em um conjunto relativamente coerente de ideias sobre o homem, sobre a sociedade, sobre a história, permanecendo ligada a certas posições sociais, isto é, aos interesses e à situação de certos grupos sociais.

De modo sinóptico, para a sociologia do conhecimento de Mannheim, como método, importa acessar as visões de mundo em um contexto de ação coletiva, identificando as similaridades e as diferenças presentes no grupo, o que pode apontar nas atividades coletivas a existência de movimentos, na perspectiva de mudanças ou de conservação, seus conceitos, formas de agir e formas de pensamento (MANNHEIM, 1973). Como destacado por Weller, com base em estudos de Mannheim, visão de mundo (*Weltanschauung*), advém de “uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (Weller et al. 2002, p. 378). A partir deste conceito, insiste a autora, visões de mundo não se apresentam como um volume perceptível, mas podem ser compreendidas se analisadas transversalmente em relação a um problema específico e constituir um objeto teórico, em um intermédio necessário das implicações do “social” e do “espiritual”, situado no plano “ateórico”.

Mannheim asseverou que o interesse na análise metodológica das visões de mundo procurava determinar o seu lugar lógico dentro da estrutura das ciências culturais e históricas, não intencionando uma definição substancial baseada em premissas filosóficas definitivas, mas questionar:

Qual a tarefa com que se depara o estudante de uma disciplina cultural e histórica quando procura determinar a concepção universal (visões de mundo) de uma época, ou delimitar as manifestações parciais relativamente a esta entidade englobalizante? (...) supondo que alguma coisa como uma concepção universal está já compreendida de um modo pré-teórico, haverá algum modo de transpô-la para termos científicos, teóricos? Pode este 'dado' tornar-se objeto de um conhecimento válido, verificável, científico? (MANNHEIM, 1990, p. 49).

Assim, a proposição do método documentário de interpretação visa tornar a visão de mundo compreensível cientificamente, a partir de produtos culturais, considerados como veículos de sentido, pela composição de documentos aptos à análise metodológica, desde suas características intrínsecas até avaliações sobre funções mediadoras que desempenhem. Para tanto, qualquer produto cultural ou manifestação, para ser compreendido em seus significados, deve ser investigado segundo três estratos de sentido inerentes à sua destinação total, sentido objetivo, sentido expressivo e sentido documental ou de evidência:

a) No primeiro estrato, o intérprete lida em um nível objetivo, relativo ao seu sentido imanente, pois todo objeto cultural ou experiência cotidiana “pode ser totalmente compreendido sem sabermos nada acerca dos ‘atos intencionais’ dos indivíduos ‘autores’ do produto ou da manifestação” (Mannheim, 1990, p. 66).

b) No segundo estrato, o intérprete lida em um nível expressivo, relativo aos motivos ou às intenções subjacentes ao ato, pois este sentido

não pode separar-se do sujeito e do seu mundo de experiência, mas só adquirir o seu conteúdo totalmente individualizado com referência a este universo ‘íntimo’. E a interpretação do sentido expressivo envolve sempre a tarefa de compreendê-la autenticamente – tal como era querido pelo sujeito, tal como lhe parecia a ele quando a sua consciência se concentrou sobre o fato (MANNHEIM, 1990, p. 67).

c) No terceiro estrato, o intérprete lida em um nível documentário, trata-se o momento da interpretação que deve

partir do significado expressivo tal como foi subjetivamente pretendido, e do ponto de vista objetivo revelado pelo ato numa direção totalmente nova, o que leva a interpretar o ato como uma objetivação cultural (MANNHEIM, 1990, p. 68).

Nesta perspectiva, em cada nível de sentido, a tarefa do/a pesquisador/a, portanto será a apreensão dos significados do objeto cultural que se propôs a analisar e que o ápice desse processo é interpretar os significados que emergem, as visões de mundo. Com o que chama “exemplo trivial”, MANNHEIM, (1990, p. 65), pretende tornar clara a amplitude de seu conceito de âmbito cultural, não restrito aos prestigiados produtos da arte ou da religião, por exemplo, mas também manifestações cotidianas, prosaicas, no mais das vezes despercebidas. Vejamos uma síntese do exemplo:

Deço a rua com um amigo; um pedinte está na esquina; o meu amigo dá-lhe uma esmola. O seu gesto para mim não é nem um fenômeno físico nem um fenômeno psicológico; como um dado, é somente o veículo de um significado, nomeadamente o de ‘assistência’. Neste processo de informação, o acontecimento que é mediado pelo dado visual torna-se o veículo de um significado que é inteiramente diferente de um dado visual e pertence ao campo psicológico, onde é teoricamente subsumível na categoria de ‘assistência social’. Só no contexto social é que o homem na esquina é um ‘pedinte’, o meu amigo, ‘o que lhe oferece assistência, e o bocado de metal em suas mãos, uma ‘esmola’. O produto cultural neste caso é tão só o acontecimento ‘assistência’, que se define em termos sociológicos; no que diz respeito ao acontecimento (pelo qual se constitui), o meu amigo enquanto indivíduo psicofísico é irrelevante; entra no contexto apenas como ‘doador’, como ‘parte da situação’ que só pode ser compreendida em termos de significado e que seria essencialmente a mesma se o seu lugar tivesse sido ocupado por outra pessoa (MANNHEIM, 1990, p. 65).

Conforme o autor, a compreensão do sentido “assistência”, nesse sentido objetivo, não pressupõe conhecimento do mundo íntimo do amigo, nem da consciência do pedinte, basta o conhecimento da configuração social objetiva, através da qual há pedintes e pessoas com bens disponíveis. Ainda assim – prossegue Mannheim –, é razoável pensar que o amigo não tenha apenas a intenção de ajudar, mas também de demonstrar ao observador ou ao pedinte um gesto de simpatia. Nesse caso, o portador do sentido objetivo também passa a ser portador de um sentido totalmente novo, que nem sempre pode receber um nome fixo, mas que poderia ser definido como “misericórdia, como compaixão” (MANNHEIM, 1990, p. 66). Ora, o ato de “dar uma esmola” possui outro sentido além do sentido objetivo denominado como “assistência”. Esse segundo motivo – que configura um sentido expressivo – é diverso do primeiro, já que não pode ser interpretado à revelia do sujeito e de seu contexto. Agora, reais motivos para a esmola só podem ser compreendidos se tivermos acesso ao âmbito das intenções do sujeito que a ofereceu e ao seu contexto social.

Poderíamos pensar que foram esgotadas as possibilidades de interpretação deste exemplo, mas, adverte Mannheim, que não, pois ele, como testemunha que interpreta a cena, está em condições de partir do ponto de vista objetivo revelado pelo ato e do significado expressivo subjetivamente pretendido pelo amigo para uma dimensão inteiramente nova, por exemplo, à conclusão de que a esmola oferecida tenha sido um ato de hipocrisia. Nesse nível de interpretação o sentido objetivo, assim como as intenções do amigo na ação não são necessários para a análise: “o que me preocupa agora é o que está documentado sobre ele, ainda que não intencionalmente, mas pelo seu ato” (MANNHEIM, 1990, p. 68). Insiste o autor que o interesse nesse terceiro nível de interpretação é a descoberta do sentido documentário da ação, isto é, a análise do que esse ato, independente do querer, evidencia sobre o amigo que prestou a esmola. A partir do momento que a ação passa a ser um documento para a interpretação teórica, ou seja, a partir do momento em que o ato de dar esmolas foi interpretado teoricamente como “hipocrisia”, o sentido da ação continua sendo objeto de interpretação, mas de forma distinta àquelas realizadas até o momento.

Prossegue o autor, a mesma técnica de interpretação pode ser aplicada na análise de outras manifestações da personalidade do amigo, tais como: suas expressões faciais, seus gestos, seu modo de andar, seu ritmo de conversa. Assim sendo, a interpretação não deve permanecer no nível da análise das intenções de quem ofereceu a esmola (sentido expressivo) ou ainda no nível da análise do caráter proposital da esmola (sentido objetivo). Todo processo de interpretação passa a ser uma espécie de comprovante ou documento para a apreciação sinóptica da pessoa que ofereceu a esmola, abrangendo não somente aspectos relativos ao caráter moral, mas também orientações sociais gerais em que esteja culturalmente inserido.

Outra perspectiva exemplificativa nos relacionará ainda mais diretamente às implicações do método documentário com relação ao interesse do presente trabalho nas imagens da justiça produzidas por estudantes. Mannheim prossegue reivindicando a necessidade de diferenciarmos os três estratos de significado em termos gerais, mas volta-se para “o campo das artes plásticas, no intuito de diferenciações claras entre os sentidos objetivo, expressivo e documental” (1990, p. 69). Neste sentido, enfatiza:

a) o sentido objetivo compreende um complexo autossuficiente de significados dados e facilmente observáveis, já o sentido expressivo aponta para além da apreensão da obra em si, exigindo análise histórica do contexto do artista, o que significa que a compreensão do conteúdo expressivo de um quadro ou de uma estátua requer um contato com a “consciência histórica” de determinada época e com um pano de fundo que permita captar o posicionamento do artista e de sua obra (MANNHEIM, 1990, p. 79);

b) o sentido expressivo necessita a verificação de pontos para além do trabalho técnico em si, entrando em aspectos que revelam o fluxo histórico e experiências psíquicas do artista, nas palavras de Mannheim, “uma estreita familiaridade com as atitudes e as idiossincrasias de uma época ou de um artista, se não queremos compreender mal os seus trabalhos” (1990, p. 71); já o sentido documentário avança numa outra dimensão, que não é intencional para o artista, estabelecendo-se como uma questão e não como um processo histórico, temporal, em que certas experiências se realizam, “mas do caráter,

da natureza essencial, do ethos do objeto que se manifesta na criação artística” (1990, p. 79);

c) para tornar clara esta diferença, Mannheim propõe que imaginemos participarmos da vida do artista, empenhados em acompanharmos cotidianamente seus estados de espírito e seus desejos, sem preocupações com a documentação. Dessa forma, compreenderíamos a dimensão expressiva de sua obra e teríamos “uma imagem mais ou menos adequada de sua corrente de experiência, contudo escapar-nos-ia a personalidade do artista, seu ethos” (1990, p. 79). Outro pesquisador, no entanto, mesmo com menor familiaridade e acesso aos dados e ações do artista, mas possuidor de um “agudo senso documentário”, poderia reconstruir com um pequeno material efetivo à sua disposição uma caracterização das visões de mundo e aspectos da vida e obra do artista.

Em uma singela analogia, podemos estabelecer relações com as imagens da justiça produzidas pelos/as sujeitos desta pesquisa - por meio de desenhos manuais individuais, realizados conjuntamente em suas respectivas salas de aula - e nossa condição momentânea de pesquisador. Partimos de uma compreensão geral sobre seus contextos de experiência, especialmente pelas suas situações de estudantes de direito ingressantes e concluintes, ainda que jamais tenhamos desenvolvido qualquer atividade profissional nas suas IES, tampouco conheçamos pessoalmente qualquer um/uma deles/delas; sequer participamos das reuniões nas quais houve as produções dos dados e, portanto, nenhuma relação com uma possível atmosfera do momento, nem com características extrínsecas observáveis nas pessoas, mesmo que fugazes. Toda nossa relação é com os artefatos culturais (WELLER; BASSALO, 2011) constituídos nos desenhos e é nela que emerge a presença de significados além do imanente, impossíveis ao expressivo baseado em relações pessoais, exigentes de uma índole documentária.

Neste sentido, para responder a esta exigência, buscamos atualizar nossas aptidões para uso do método, a partir das atualizações que o mesmo vem recebendo contemporaneamente, especialmente em relação à pesquisa qualitativa em educação. Essa busca, ao que parece, inicia bem em termos de

uma relação com exigências de controle metodológico para precisões no processo de interpretação, pois não precisamos “suspender nomes próprios”, nem “rejeitar informações sobre a biografia dos produtores das imagens” que possam trazer indícios prévios sobre o conteúdo imagético (BOHNSACK, 2011, p.123).

A proposição de Mannheim, no que concerne ao Método Documentário, foi destacadamente atualizada pelo sociólogo Ralph Bohnsack, para fins de análise de imagens, aliando aportes teóricos de Erwin Panofsky, Max Imdhal, Roland Barthes, William Mitchell, entre outros. Seu trabalho resultou em revisão, tanto no que concerne ao método, quanto à metodologia, transformando a mencionada proposição de Mannheim “em instrumento de análise para a pesquisa social empírica” (WELLER et al, 2002, p. 377).

Neste sentido, Weller et al (2002, p. 377) afirmam que Ralph Bohnsack “coloca a reconstrução do sentido documentário no centro da análise empírica”, tendo em conta as três etapas articuladas que o autor prevê no processo analítico, pré-iconográfica, iconográfica e iconológica. Assim, o investigador, após concentrar-se no “o que”, o que são fenômenos culturais e sociais, nas duas primeiras etapas, muda a perspectiva de análise para o “como”, como esses são produzidos, “o modus operandi da produção e, respectivamente, da formação dos gestos” (BOHNSACK, 2007, p. 291). Essa última etapa do processo, de maior abstração, permite atingir o propósito principal da investigação com base no Método Documentário. Como aludem Weller et al. (2002, p. 377), de acordo com Bohnsack, “ao invés da reconstrução do decurso de uma ação, passaremos a analisar e reconstruir o sentido dessa ação no contexto social em que ela está inserida”.

A segunda diferenciação refere, entre outros aspectos, ao modo como no método documentário é efetuada a análise dos dados, implicando duas perspectivas de interpretação, quais sejam, a interpretação formulada e a interpretação refletida. Conforme Liebel (2018), estas perspectivas estão relacionadas à transição do sentido imanente ao sentido documentário, no tratamento das fontes, não questionando *o que* elas são, mas *como* são constituídas. Assim, na primeira, há uma exposição das características que evidenciam sentidos imanentes à imagem, enquanto na segunda os temas

identificados e analisados na primeira serão contextualizados e analisados conforme sua historicidade.

Neste mesmo sentido, Bohnsack; Weller (2011), Bassalo (2012) e Weller (2005) referem às observações de primeira ordem e de segunda ordem, mencionando que, na primeira, o/a pesquisador/a analisa detalhadamente o objeto, identificando seus aspectos espontâneos, abstendo-se de comentários ou interpretações, decodificando-o numa espécie de tradução do conteúdo original; e na segunda, o/a pesquisador/a se concentra na análise de formas de discursos, de relações, de conteúdos sobre ações dos/as sujeitos, dos motivos que subjazem estas ações.

De modo sucinto, podemos dizer que a Interpretação Formulada é dividida em duas fases: a fase pré-iconográfica e a fase iconográfica. Na fase pré-iconográfica a busca por “o que” é a imagem, vale dizer, pelo que nela está representado, é respondida da forma mais simples e direta quanto possível, mediante um trabalho a descrições, que podem ser de objetos, de acontecimentos, ou mesmo do meio em que estes estejam situados. Na análise iconográfica, já é desenvolvido um processo inicial de interpretação relacionado a possíveis atitudes, possíveis gestos, que ocorrem na imagem, visando algum sentido genérico em que suas propriedades sejam assimiladas pelo senso comum. Neste aspecto, ressalta Bohnsack (2011, p. 118), a passagem destas fases, ou níveis, evidencia a passagem, então, para a “atribuição de motivos”, retomando um exemplo de Panofsky sobre uma situação trivial - um cumprimento com chapéu. A atitude, seria descrita em uma análise pré-iconográfica simplesmente como retirada do chapéu da cabeça; já em um nível iconográfico, é percebida como uma saudação, um cumprimento.

A análise iconográfica pode alcançar interpretações ainda mais complexas em termos de senso comum, em situações nas quais haja reconhecimento de símbolos tradicionalmente arraigados no imaginário coletivo, como no exemplo de Liebel (2018), em que uma mulher nua com uma maçã nas mãos é reconhecida em todo o ocidente como Eva, a personagem bíblica. Especialmente, em relação com o presente trabalho, como será retomado adiante, a figura de uma mulher com os olhos vendados ou com uma balança nas mãos seja reconhecida como uma imagem da justiça.

Na Interpretação Refletida já não nos limitamos a responder o que é a imagem, ou o que a constitui objetivamente, mas ampliamos o âmbito da análise no sentido de uma procura sobre “como” ela foi gerada. Nesta dimensão, ou momento culminante da análise (nos termos de Panofsky - a fase iconológica), Bohnsack (2011), localiza a parte central da interpretação da imagem, como reflexão daquilo que em sua singularidade permite concebê-la como fonte de conhecimento sobre questões históricas e sociais. Nesse nível de interpretação da imagem será possível caracterizar aspectos determinantes no reconhecimento de elementos coletivos, como um país, ou uma época, ou uma classe social, apontando para a análise das visões de mundo e do *habitus* do elemento em questão, vale dizer, das diversas formas de pensar e de agir de seus diferentes produtores.

Bohnsack enfatiza a reconstrução dos diferentes sentidos da imagem como uma realização que permite a observação de estruturas de pensamento e de ação que a transpassam, mas observa que, como estas estruturas podem ser referentes a diversos grupos e tempos, uma objetividade interpretativa exige uma discussão sobre os seus produtores. Neste sentido, observa, no ambiente da fotografia, da pintura, dos vídeos, duas possibilidades, em termos de produtores da imagem, que são por ele denominados de “produtores de imagem que representam”, no caso, fotógrafos, pintores, cineastas, por exemplo, e os “produtores de imagem representados”, ou seja, “pessoas, criaturas e cenas que são partes do sujeito da imagem”. Para o autor, haverá problemas metodológicos maiores se os produtores (que representam e representados) pertencerem a diferentes espaços ou tempos, mas que podem ser “facilmente resolvidos, desde que as duas categorias de produtores pertençam ao mesmo ambiente, ao mesmo espaço de experiência” (BOHNSACK, 2011, p. 119).

No presente trabalho, haveria um solo tenso de dúvidas em termos de caracterização dos/das produtores/as das imagens, pois a esta altura de nossas introduções ao método e à metodologia já não podemos ter sólida convicção se os/as estudantes são produtores/as que representam ou são produtores/as representados/as. Ocorre que a própria dúvida é diluída, dissolvida como empecilho, pela consciência de que pertencemos ao mesmo espaço de experiência, de que compartilhamos um mesmo *habitus*, nas

diversas recorrências que permitem falarmos de um ensino jurídico no Brasil. É esta consciência que nos trouxe até aqui, no estabelecimento de pontos de partida metodológicos que viabilizem a reconstrução de significados relevantes nas imagens da justiça produzidas pelos estudantes; também ela nos leva adiante, orientando a conformação dos próximos capítulos, relacionados aos referenciais teóricos e à construção de relações conceituais com as quais será realizada a seleção e análise dos dados.

3 Pontos de referência teóricos de uma problemática e de uma trajetória de pesquisa conducentes ao conceito Cultura *Vade Mecum*

Houve dois momentos fundamentais na construção de nossa problemática. O primeiro deles é relativo às características de uma contradição especificamente pedagógica, pensada em termos dos cursos jurídicos, segundo o próprio Direito Brasileiro e suas ressonâncias nos contextos das diversas IES, salas de aula etc. Em diversos fóruns do ensino jurídico (amplíssima literatura, congressos, seminários, por exemplo) ecoa reiterada insatisfação nas manifestações de professores, estudantes, estudiosos etc. No mais das vezes, sem algum nível significativo de organização teórica ou política, mas compartilhada por estes diferentes agentes e relacionada diretamente dois aspectos fundamentais:

- a) às distâncias que, aparentemente, tornam ineficazes as diretrizes curriculares nacionais em suas perspectivas de formação não baseadas na reprodução estrita das formas do direito estatal;
- b) bem como em relação às exigências das diretrizes referentes a comportamentos pedagógicos não resumidos ao estabelecido pelos padrões de uma formação voltada exclusivamente para o desempenho técnico.

O segundo momento é relativo à formulação dos principais pontos de referência teóricos com os quais é desenvolvido nosso trabalho. Assim, podemos dizer que a problemática na qual está inserido implica de um lado a Filosofia Política, especialmente em certo referencial teórico voltado às exigências teóricas e políticas de democracias constitucionais no final do século XX, o qual designamos pensamento comunitário e que se constitui como resposta crítica ao individualismo liberal, ao desenvolver um modo peculiar de resgate do Direito em suas funções emancipatórias e de justiça social; e, de outro lado, implica a Sociologia da Educação, em um olhar voltado às teorias do currículo, particularmente na organização de conceitos básicos

com os quais se pretende construir o objeto da pesquisa e aperfeiçoar o seu modo de tratamento.

Os temas *emancipação* e *justiça social* contêm considerável complexidade. Por exemplo, em Boaventura Santos, com sua formulação relativa aos pilares da modernidade (regulação e emancipação) e suas correspondências (SANTOS, 1985; 1995; 2001). Recebe sentido criativo em Wolkmer (2001) com a racionalidade emancipatória, fundamento de efetividade em sua proposta de referencial prático-teórico para uma nova cultura jurídica, sensível aos sujeitos populares ligados à libertação, à resistência frente à exploração e ao ânimo por justiça social. No entanto, por ora, pretende-se apenas colocar em destaque o fato de que os autores que compõem o pensamento comunitário postam-se atentos às dimensões desumanas do modo capitalista de produção e sensíveis à qualidades opressivas das experiências socialistas do século XX, atribuindo destacada relevância ao Direito, enquanto interrogam-se sobre o ideal de uma sociedade justa. Da mesma forma, a perspectiva da Sociologia da Educação que nos orienta desenvolve compromissos com a justiça social sob desenvolvimento de uma crítica baseada no rigor (teórico/empírico), no sentido da *Intelligentsia*, de Mannheim (2013), como esforço intelectual vinculado às lutas nas quais o futuro está em disputa (APPLE et. al., 2013).

3.1 Caracterizações fundamentais do pensamento comunitário como resposta crítica ao individualismo liberal

Quanto à Filosofia Política, trabalhamos com o Pensamento Comunitário (SCHMIDT, 2008; LOIS, 2005), que é referencial teórico ocorrido no interior de um controvertido debate iniciado por John Rawls com a publicação do livro *Uma Teoria da Justiça*, em 1971, no qual a atividade reflexiva consagrada à sociedade justa conduz os filósofos à preocupação com a realização do jurídico.

Em linhas gerais, o Direito é implicado nesse debate quando o enfrentamento de distintas concepções sobre justiça, sociedade e sujeito remete a discussão para questões relativas à natureza e o papel das Constituições, aos alcances dos sistemas de direitos e interpretação constitucional, promovendo ingressos consistentes em abordagens imprescindíveis ao pensamento jurídico contemporâneo e tradicionalmente representados como categorias técnicas sob monopólio de juristas. Cittadino (2000; 1999) é quem fornece a expressão mais entusiasmante, ao aludir como *retorno ao direito*, essa preocupação com a dimensão normativa no trabalho de filósofos orientados em aborrecer a injustiça.

O trabalho teórico em geral permite respostas eficazes aos apressados em acabar com a História. Seu mérito central é reiterar o problema da justiça na distribuição dos bens sociais e procurar responder às implicações teóricas e políticas do pluralismo que caracteriza a vida democrática contemporânea. Em resumo, a justiça em níveis igualitários, para além do sujeito pré-político dos discursos burgueses e das vanguardas do proletariado, exige reflexão sobre a relação *eficácia do direito/justo processo distributivo*. Esse ambiente de acordo sobre uma perspectiva emancipatória, insistente na fundamentação ética da ordem jurídica, vai da concepção de sujeito até a prestação judicial, com o convite de Taylor (2000) à superação metodológica do individualismo, como condição para a sociedade de livres; com Walzer (1997;1999) propondo um modo de tratamento não universalista da tolerância e da justiça, com o fito de garantir a diferença e viabilizar a igualdade; bem como, a forma com que Ackerman (1993;1999) engendra a relação entre origem dos direitos e realização constitucional, a partir de um diálogo legítimo entre pretensões conflituosas e da percepção de uma judicatura baseada na rebeldia.

Os atributos que especificam o pensamento comunitário, como resposta crítica ao pensamento liberal, são estabelecidos a partir da matriz não individualista que o inspira e da lógica particularista que o alimenta quando aborda os temas do âmbito jurídico. A crítica básica é dirigida ao compromisso com um subjetivismo que reduz toda a escolha entre alternativas a uma ponderação acerca da satisfação de indivíduos, não permitindo a apreensão da realidade de bens irredutivelmente sociais, resultando que a própria individualidade é obstruída em suas potências pela subordinação radical a um

senso comum da competição, que não permite a compreensão de que existem bens que não são para um *eu* ou um *você*, mas, necessariamente, *para nós*. Conforme Charles Taylor (2011, p. 113):

Em outras palavras, o lado sombrio do individualismo é o centrar-se em si mesmo que tanto nivela quanto restringe nossa vida, tornando-a mais pobre em significado e menos preocupada com os outros ou com a sociedade.

No exercício do que Wolkmer (2001, p. 172) designa “compreensão filosófica do pluralismo” (reflexão que tem como pressuposto a existência de várias fontes ou fatores aptos a explicar as condições histórico-sociais da vida humana, reconhecendo que esta é configurada em todos os seus aspectos constitutivos pela diversidade, fragmentação, circunstancialidade, temporalidade, fluidez e conflituosidade), emergem, para os fins do presente trabalho, dois significados acerca da característica pluralista das sociedades democráticas contemporâneas. Os Liberais, elaboram suas proposições sob a concepção de que estas sociedades são caracterizadas pelos conflitos suscitados pela variedade de concepções individuais em torno do bem e da vida digna e os Comunitários, que privilegiam em suas análises a multiplicidade de identidades sociais.

O aspecto controvertido do debate entre liberais e comunitários é expresso no interior de um esforço reflexivo em torno ao ideal de uma sociedade justa e a dimensão normativa pelo mesmo implicada. Liberais e comunitários situam-se além do liberalismo clássico e do totalitarismo, ao tomarem a intersubjetividade, isto é, o conjunto de relações comunicativas estabelecidas entre os indivíduos, como “marco de referência da ética e da política (...) para configuração de uma identidade na democracia” (CITTADINO, 2000, p. 77). Ocorre, entretanto, que uma consistente controvérsia se estabelece com relação ao compreender e ao construir a democracia, porque as realidades democráticas contemporâneas não têm exatamente na identidade sua marca. Ao contrário, são altamente caracterizadas pelas diferenças e desacordos de distintos grupos culturais e sociais, visões de mundo e concepções individuais, que compõem um cenário pluralista no qual qualquer consenso há de enfrentar sempre situações conflitivas.

Assim, a discussão assume um caráter polêmico desde o modo de tratamento que liberais e comunitários dispensam ao tema do pluralismo nas sociedades contemporâneas, redundando no estabelecimento de significados distintos que irão pautar as concepções de teor mais específico (ACKERMAN, 1995; CITTADINO, 2000; DELACAMPAGNE, 2001; GARGARELLA 1999; MACEDO, 1997; PAREKH, 1996).

Os liberais concebem o pluralismo característico das sociedades democráticas contemporâneas a partir de uma ótica individualista, isto é, o compreendem como expressão da variedade de concepções individuais sobre bem e vida digna. Desta forma, encaram como prioridade a liberdade privada e a escolha do plano racional de vida, eis que, em rigor, todas as expectativas são legítimas, ante a capacidade de autodeterminação moral dos indivíduos. Esta concepção remete o pensamento liberal à afirmação de uma metodologia construtivista, a qual implica um ponto de vista moral mínimo que circunscreve a justiça na imparcialidade, desautorizando qualquer relativismo quanto à associação política. A suposição central é de que, diante do pluralismo dos projetos pessoais de vida, sujeitos racionais livres e iguais relacionam-se em concordância a princípios passíveis de aceitação geral, sendo-lhes possível o estabelecimento de ajustes normativos válidos. Assim, em uma tensão nuclear da cultura democrática moderna, qual seja liberdades individuais *versus* soberania popular, priorizam as primeiras, afirmando os direitos fundamentais como determinantes de um Estado neutro. A perspectiva liberal assinala o indivíduo como "valor primário e referencial da sociedade humana" (BONAVIDES, 2003, p. 615).

Esta prioridade é decorrente da noção liberal da liberdade, segundo a qual todo indivíduo é capaz de possuir uma concepção válida sobre a vida digna e legitimado a procurar efetuar-la, independente de obstáculo alheio. Desta forma, resta evidente a cumplicidade do pensamento liberal com a noção *Constituição-Garantia* no que se refere ao papel da Constituição, porque este é compreendido em sua atividade de preservação da autonomia privada frente à deliberação pública, pois nenhuma concepção individual sobre bem e vida digna pode sobrepor-se às demais, a fim de que todos os indivíduos possam buscar suas realizações pessoais. Por essa razão, afirma-se a inalienabilidade

dos direitos básicos dos indivíduos, limitando o processo público de deliberação às definições que todos poderiam subscrever.

Nesta trilha, resulta a afirmação de um modelo de interpretação constitucional segundo o compromisso com a elevação dos direitos fundamentais acima de todas as concepções de bem. São normas e princípios dotados de uma qualidade deontológica que, frente à moralidade em geral ou às convicções particulares de um magistrado, preservam a decisão judicial da discricionariedade, por exemplo; e frente ao dogma positivista, preservam ao Direito seus vínculos com a ética e a moral. Ao analisar a interpretação na perspectiva liberal de Ronald Dworkin, Cittadino (1999, p. 338) observa:

Com efeito, o direito é uma atitude interpretativa precisamente porque é integrado por normas e princípios, aos quais recorrem os juízes como argumentos que justificam as suas decisões (...) A despeito destas distinções, tanto as normas quanto os princípios possuem em comum um sentido deontológico de validade, pois, ao contrário das diretrizes políticas que se caracterizam por uma estrutura teleológica, ambos têm a natureza de uma obrigação.

O pensamento comunitário apresenta formulações relativas ao roteiro temático percorrido acima com o pensamento liberal, propiciando concepções contraditórias a este último. A base da contradição assenta na leitura segundo a qual a diversidade de identidades sociais específicas culturalmente e únicas de um ponto de vista histórico caracteriza o pluralismo das sociedades democráticas contemporâneas. Este ponto de partida não individualista, implica uma metodologia particularista que supõe não haver imparcialidade na resolução de conflitos. Acentua Cittadino (2000, p. 98)

É precisamente contra a possibilidade de solução imparcial dos conflitos de interesses que se volta o comunitarismo, ao afirmar que o particularismo das identidades sociais e o pluralismo dos valores autênticos, mas incompatíveis, nada possibilitam senão desacordos irreduzíveis a qualquer ponto de vista moral, ainda que mínimo.

Este particularismo histórico e social fornece os elementos que orientam o modo de tratamento da Constituição, Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional e tem uma demonstração de sua característica essencial nas

palavras de Michael Walzer (1997, p. 12) quando apresenta sua teoria da justiça, ao enfatizar:

Minha formulação é radicalmente particularista. Não me gabo de ter conseguido um grande distanciamento do mundo social onde vivo. Uma maneira de iniciar a tarefa filosófica - a maneira original talvez - consiste em sair da gruta, abandonar a cidade subir as montanhas e elaborar um ponto de vista objetivo e universal. Logo se descreve o terreno da vida cotidiana desde longe, de modo que ele perde seus contornos particulares e adquire uma forma geral. Mas eu me proponho a ficar na gruta, na cidade, no solo.

Os desdobramentos desta metodologia podem ser alcançados no raciocínio segundo o qual a correção de uma norma jurídica, por exemplo, não advém de um acordo universal produzido exatamente por uma discussão racional. Em verdade, a correção ou não de uma norma é definida, sobretudo, sob o critério de sua aceitação na comunidade histórica. Neste sentido, onde as liberdades básicas do indivíduo gozam de garantia constitucional, significa que há uma comunidade política compartilhando-as e orientando uma interpretação de seus direitos fundamentais como valores e ideais e não uma moralidade mínima humanamente universal em autorrealização.

Não se pode, entretanto, supor que nenhum tipo de universalismo seja preconizado nas análises comunitárias. Há um tipo exposto na análise de Michael Walzer (apud, CITTADINO, 2000, p. 119) acerca da existência de dois modelos de argumentos morais: o primeiro, chamado *Denso*, é compartilhado por integrantes de uma cultura comum; o segundo, chamado *Delgado*, é compartilhado por qualquer pessoa, independente da cultura em que está inserido. A relação destes dois tipos é observada mediante o recurso da observação de manifestações da Primavera de Praga⁵, nas quais havia um clamor por justiça. Qualquer um de nós se sentiria à vontade na manifestação, ainda que distante dos valores culturais daqueles manifestantes específicos. Porque *ideia de justiça* é fenômeno que aparece em toda comunidade humana socializada. Assim, há uma moralidade mínima que permite a quem não integra exatamente aquela manifestação o estabelecimento de um processo de

⁵ Primavera de Praga - Movimento de libertação política e intelectual ocorrido na Tchecoslováquia em 1968 e que desafiou as concepções totalitárias do Partido Comunista da URSS, provocando uma invasão das tropas militares do Pacto de Varsóvia que buscou conter este desafio antes que influenciasse outras repúblicas socialistas. AZEVEDO, Antonio Carlos do Amaral. *Dicionário de nomes, conceitos e termos históricos*. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 365.

identificação. Entretanto, quando um não integrante brada junto com os manifestantes de Praga por justiça, não propõe algo abstrato, mas invoca o significado a que a expressão lhe remete. Este significado se realiza na sua própria experiência relativa ao tema da justiça, de modo que a manifestação de Praga é também sua própria manifestação.

Mesmo reconhecendo haver uma espécie de moralidade mínima comum a espécie humana, enfatiza o autor que não se trata de uma moralidade independente, porque tão-somente revela aspectos comuns das moralidades *densas*. A moralidade *delgada* não supõe algo inicial, não é ponto de partida, não tem *caráter fundacional*, pois quem não possui sua própria demanda de justiça, não identifica a luta de outros - e pensar o contrário, "seria supor a existência de um ponto de vista imparcial a partir do qual as diferentes culturas morais se desenvolveriam" (CITTADINO, 2000, p. 120).

Desta formulação resultam críticas firmes às perspectivas liberais, especialmente relativas à forma com que constroem a ideia de imparcialidade que assegura a moralidade mínima, porque ela pressupõe condições presentes em uma moralidade densa. Quaisquer concepções liberais, políticas ou éticas, exigem valores assegurados (liberdade, igualdade, tolerância, respeito mútuo etc). Ora, estas exigências já estão no seio de uma forma específica de vida porque indivíduos que partilham estes valores, com certeza, "não saltam da mente dos filósofos (...) nem da cabeça de Zeus. São criaturas da história" (CITTADINO, 2000, 120).

Neste mesmo sentido, pode-se perceber a aguda polêmica estabelecida por Bruce Ackerman sobre a noção *véu de ignorância*, utilizada por John Rawls como recurso metodológico para a expressão da ideia de imparcialidade. Panoramicamente, esta noção está associada ao que este último designa *posição original*, como sendo o recurso hipotético mediante o qual enfrenta as dificuldades em encontrar-se um ponto de vista em que pessoas livres e iguais possam compor um acordo, onde todos pratiquem a disposição em reconhecer os direitos de cada um. Sob o véu de ignorância, os sujeitos estão desprovidos de expectativas de favorecimento ou de imposição de uma visão globalizante sobre a boa vida. Nos termos de Rawls (2000, p. 66):

A posição original, com os traços do que chamei de 'véu de ignorância', é esse ponto de vista. O motivo pelo qual a posição original deve abstrair as contingências do mundo social e não ser afetada por elas é que as condições de um acordo equitativo sobre os princípios de justiça política entre pessoas livres e iguais deve eliminar as vantagens de barganha que surgem inevitavelmente nas instituições de base de qualquer sociedade, em função de tendências sociais, históricas e naturais cumulativas.

Ackerman opera sua crítica usando duas categorias: *véu denso* e *véu ténue*. Observa que no véu ténue, os sujeitos têm informações de suas circunstâncias pessoais, particularidades, interesses etc; contrariamente, no véu denso, não. Com estas categorias, discute ser possível o intento do véu de ignorância, sem que seja necessário exigir dos sujeitos que abdicuem da consciência sobre suas realidades particulares. Ao véu de ignorância, Ackerman opõe o *princípio da neutralidade*. Este último, a exemplo do primeiro, está direcionado a impedir às partes favorecerem a si próprias ou sua visão de mundo. Mas isto não se dá mediante a carga da representação de um papel, e sim pelo impedimento no diálogo público às pretensões de autoridade moral privilegiada. Em síntese, estabelece que nenhuma demanda pode legitimar-se na sustentação de que seu conteúdo ou proponente são intrinsecamente superiores aos demais. Mas não exige aos sujeitos desnudarem-se de suas concretudes a fim de encontrarem um ponto de acordo, pois

Mais do que usar uma metáfora do consentimento, a teoria ideal se concentra nos acordos explícitos feitos por gente de carne e osso sobre a base de sua própria visão das oportunidades concretas que a vida social lhes proporciona (...) mais do que imaginar que os cidadãos assentem a um pacto social uniforme, a teoria ideal permite que adotem as distintas formas de comunidade consensual que melhor expresse seus ideais particulares (ACKERMAN, 1993, p. 232).

Se o liberalismo político há de ser a cultura pública que viabiliza a comunidade na diversidade, porque não representa uma única visão substantiva e fomenta negações do sectarismo que permitem diferentes estratégias de justificação, os liberais têm a missão de convencer o público a refletir publicamente acerca dos desígnios da comunidade, por meio da afirmação de suas identidades e não ocultando-as. Neste sentido,

Não há uma sociedade democrática no mundo que adote a proposição geral de que as decisões políticas fundamentais são melhor tomadas na ignorância, e que o mais ignorante daqueles que tomam decisões toma a melhor decisão. Pelo contrário, há e deve haver um princípio geral em favor de um processo informado de tomada de decisões (ACKERMAN, 1995, p. 36).

A partir destas formulações, que expressam o particularismo metodológico, a contradição com o liberalismo efetuada pelo pensamento comunitário emerge na primazia atribuída à autonomia pública frente à autonomia privada no que atine à conformação social. Importante destacar que a autonomia pública não é suposta como regra da maioria, mas como vontade comum, cuja possibilidade de afirmação assenta em um entendimento ético, o qual é possível no ambiente da universalidade dos direitos fundamentais. Ocorre que esta universalidade será pura abstração se a criatividade humana não desenvolver sobre ela a necessária interpretação que há de especificá-la. As liberdades do indivíduo são obras populares!

O processo de universalização somente é possível no interior de um agir histórico, desencadeado por uma comunidade que a si se determina. As comunidades ou povos, nas suas mais variadas conformações, têm em comum uma espécie de *bem-estar de todos* como sentido de vida conjunta, mas o desenvolvimento deste pode assumir as mais variadas formas. É da criatividade e autonomia destes povos que resulta a interpretação e especificação do mesmo. Assim é a noção de justiça. Sua esperança e exigibilidade são universais. No entanto, sua realização contém uma vinculação orgânica com a autodeterminação dos homens e mulheres em seus mundos particulares - a justiça não é, está sendo, conforme a vida social e seus desígnios a fazem real.

Não é correto imaginar que o pensamento comunitário não supõe a existência de indivíduos autônomos e como autônomos titulares de direitos. Ocorre que em suas antropologias, a sensação de inclusão em um círculo comunitário antecede o mecanismo de alocação de direitos. A individualidade, bem como titularidade de direitos não advém de um fenômeno espontâneo, mas resultam de reconhecimentos, nos quais o próprio valor da autonomia supõe seu ingresso numa dada cultura, porque

A característica decisiva da vida humana é seu caráter fundamentalmente *dialógico*. Nos transformamos em agentes humanos plenos, capazes de compreendermos a nós mesmos e, portanto, de definir nossa identidade, por meio de nossa aquisição de enriquecedoras linguagens humanas para nos expressarmos. (TAYLOR, 1993, p. 52 – tradução nossa).

Esta perspectiva faz emergir uma concepção de liberdade diversa da perspectiva liberal. Consigna que indivíduos, de certo modo, se identificam na sociedade sob a mediação de que as instituições políticas em que vivem são uma expressão de si mesmos. Mais do que a coerção, o que pode manter estabilizadas as variáveis expectativas de individuais ou coletivas, na sociedade democrática, é exatamente a condição dialógica dos seres humanos. Diante desta elaboração, o conceito de liberdade negativa apresenta-se insuficiente para dar conta da identificação de sujeitos diferentes sob um regime não despótico; ao contrário, é a ideia de liberdade positiva, liberdade cidadã, participativa, fundada sob a construção social e histórica de um sujeito ativo nos assuntos públicos que pode estabelecer a virtude de um patriotismo de tradição humanista e cívica. Vale dizer, sob o qual a disciplina não seja imposta externamente como no despotismo, mas tornada eficaz, por meio da identificação de planos na própria diversidade de personalidades e costumes, estabelecendo-se em antítese da coerção.

A liberdade negativa não está suplantada ou menos valorada. O pensamento comunitário não hierarquiza tais liberdades (negativa e cidadã), mas combina-as dialeticamente, a fim de demonstrar que a liberdade positiva é a base de motivação necessária para uma sociedade livre alcançar os fins que no despotismo são alcançados pelo temor. Sob estes pressupostos, então, é efetuada a crítica ao *liberalismo de procedimentos*; este não é uma boa fórmula para uma sociedade livre na ótica comunitária. Se a sociedade é construída sob a matriz de indivíduos cujas concepções de bem não são constituídas e realizadas na sociedade, o que resulta é uma mera instrumentalidade para buscar bens meramente congruentes e não comuns.

Ao discutir a noção *ação comum*, Charles Taylor (1991) refere a duas possibilidades de manifestação: instrumentalidade coletiva - relativa aos bens comuns que não poderiam ser viabilizados senão coletivamente. Aqui o bem é *coisa* construída socialmente (previdência social p/ exemplo); e, *ação comum*

propriamente - sentimento de destino compartilhado, no qual o bem não é a coisa construída em comum, mas o próprio compartilhamento. Por isso, um real compromisso com a liberdade requer uma ontologia não atomista/individualista e, sobretudo, resistente ao senso comum por ela impregnado. Esta ontologia requer o exame das questões de identidade e comunidade, visando o ingresso nas diferentes possibilidades de verificar-se o lugar das *identidades-nós* no âmbito de bens imediatamente comuns, para além das *identidades-eu*, resumidas à pretensão de bens meramente convergentes.

Do contrário, toda a disciplina e dificuldades da vida social dependerão de um poder externo e coativo, o que contraria a perspectiva da motivação para a liberdade e democracia. É sob este enfoque que a soberania popular tem primazia ante os direitos individuais, porque o ambiente da autonomia pública é configurado na atitude de sujeitos participativos e não imparciais. Neste sentido, enfatiza Michael Walzer (1996, p. 51 – tradução nossa):

A retórica do liberalismo limita nossa compreensão dos próprios hábitos do coração e não nos proporciona via alguma para formular as convicções que nos mantêm juntos como pessoas e que unem as pessoas em uma comunidade (...) também explica nossa dependência radical (brilhantemente profetizada no *Leviatã* de Hobbes) do Estado central.

Sob a preocupação de que este tipo de pensamento seja ingênuo do ponto de vista da sociedade burocrática de massas contemporânea, é imperioso observar que não se trata da realização de um juízo ontológico que estabeleça relações como individualismo/egoísmo - participação/altruísmo; mas sim de atentar para que uma identificação em ideais é sempre operada no exercício do compartilhamento de valores. Em síntese, postula a perspectiva comunitária que uma sociedade livre só é possível mediante se a relação governante/governado não for desenvolvida em uma adversidade necessária. Nesta perspectiva, participação e autonomia firmam a essência da liberdade.

A Constituição em uma sociedade democrática, deste modo, é compreendida como compromisso em torno de ideais. Seu sistema de direitos assume a significação de um projeto mediante o qual sujeitos portadores de

uma identidade autônoma configuram a sociedade que possibilita o desenvolvimento desta própria autonomia. Há um verdadeiro compartilhamento de valores ocorrido no interior de um grande diálogo que atribui substância aos direitos. Uma constituição, sob esta perspectiva, simboliza uma identidade política e não um ícone legalista. Trata-se de um esforço coletivo, de “uma mobilização que sintetiza passado e presente em favor de um certo futuro, estabelecendo uma conexão intrínseca entre constituição e revolução” (ACKERMAN, 1999, p. 165 – tradução nossa).

Neste sentido, os direitos fundamentais, quando consagrados em hierarquia constitucional nas democracias contemporâneas, expressam preponderantemente a autodeterminação de um povo, de uma coletividade, e não a vontade em sua acepção individualizante - privada - promovendo salvaguardas racionais. A vida de direitos fundamentais é uma possibilidade, um cotidiano que não cai do céu - é sempre criação da exigência social. A liberdade de reunião constitui um exemplo significativo a este respeito. Na ótica comunitária, o reconhecimento constitucional de que as pessoas possuem a faculdade de se reunir não há de ser suposto como atitude neutra do Estado frente a prerrogativas de indivíduos; mas sim que esta constituição tem uma vontade, um projeto - que as pessoas se reúnam. Assim, conforme Walzer (2008), o cidadão comunitário desenvolve a liberdade positiva, em um agir que conforma a atitude da autodeterminação coletiva, vale dizer, quando reconhecemos o direito dos indivíduos à reunião pacífica, por exemplo, estamos desejando reuniões de cidadãos.

Sob estas orientações, o pensamento comunitário encara o tema da interpretação constitucional, destacando que a sua realização não pode ser orientada por uma teoria do direito sustentada na imparcialidade alcançada na obrigatoriedade de determinados critérios racionais supostamente universais. Ao contrário, há de ser baseada na compreensão dos mecanismos e qualidades da autonomia pública como projeto de elevação das formas de existência social. Há de estar vinculada às particularidades da autodeterminação de um povo que abriga os direitos na consciência popular.

Com base na síntese até aqui desenvolvida, é possível afirmar que a adoção de uma matriz individualista leva o pensamento liberal a compor uma ideia do Direito que sugere abstenção. Seja na abordagem da justiça, que a supõe como imparcialidade perante indivíduos que buscam seus projetos pessoais de vida, seja na proposta de uma Constituição-garantia, que se contenta com a limitação dos alcances da deliberação pública, o justo e o jurídico emanam de moralidades universais providas de uma obrigatoriedade que parece dispensar homens e mulheres do trabalho cotidiano de alimentá-los em seus modos de vida particulares – toda igualdade é meramente formal.

A perspectiva liberal, neste sentido, é um bom exemplo de quando a teoria esquece a vida, aliás, neste caso, as próprias origens. Como assevera Walzer (1997), o significado original da igualdade é negativo: o igualitarismo surge como política abolicionista. A orientação não consiste em eliminar todas as diferenciações, mas parte delas e em um tempo e lugar particulares. Seu alvo é sempre específico - privilégio aristocrático, usura capitalista, poder burocrático, supremacia racial ou sexual. Em qualquer caso a ânsia é sempre a mesma: impedir a dominação. A política igualitária não é gerada pelas diferenciações, mas pelas atitudes tomadas pelos privilegiados com seus semelhantes. Vale dizer, a luta por igualdade não se origina na simples existência de ricos e pobres, aristocratas e homens simples, burocratas e cidadãos comuns. Advém do fato de que os ricos impõem a pobreza, os aristocratas impõem a hierarquia e os burocratas impõem a distância - em síntese, a luta igualitária provém daquilo que pessoas ou grupos com poder fazem com pessoas ou grupos sem poder. O igualitarismo, insiste o autor, é o movimento político por uma sociedade livre de dominação. A palavra igualdade encadeia a *magnífica esperança* da superação da submissão e do mando e não a exigência de que todos possuam as mesmas coisas na mesma quantidade; não pressupõe extinção das diferenças, mas impedimento ao controle dos meios de dominação, a fim de que todos sejam iguais para toda questão relevante em termos morais e políticos.

Ao propor esforços pela superação do individualismo, o pensamento comunitário, ao contrário da perspectiva liberal, encadeia uma ideia do Direito como atitude. A abordagem possibilita o entendimento de que um compromisso agudo com a justiça e os direitos deve orientar o esforço pela preservação da

comunidade que lhes dá vida. E isso ocorre porque nenhuma moralidade pode existir sem que haja sujeitos concretos que a compartilhem, de onde resulta que nenhum direito é real sem que exista uma coletividade que o valorize e sustente.

Uma diferença crucial entre as sugestões de abstenção ou atitude, como observadas, especialmente em relação aos propósitos do presente trabalho, reside na compreensão sobre a democracia política e suas ressonâncias em significados de justiça. A perspectiva liberal assinala o procedimento como central, supondo que a democracia contemporânea não refere a um governo realizado pelo povo. Assim, por exemplo, as eleições livres e periódicas têm um propósito muito mais limitado do que a afirmação de conceitos substanciais, qual seja o de garantir o rodízio das elites no poder político, limitando as possibilidades autoritárias e atenuando as patologias do governo exercido por elites representantes, logo, a preocupação central é relacionada ao *como* se divide o poder político, não ao *quanto* ele pode ser dividido; da mesma maneira, a compreensão da justiça quando pensada em termos estritamente institucionais e tornada senso comum em modelos de formação jurídica estritamente formalistas – já não importa perguntar o *quanto* se faz justiça, desde que possível responder tecnicamente *como* ela será procedida.

Nestes modelos ocorre a prática reiterada de acumulação de informações sobre leis e decisões judiciais, na qual um conjunto coerente de princípios para o conhecimento jurídico, como um sistema arquitetônico autorreferente, supostamente prescinde de vinculação estreita com a teoria do direito e a observação, a participação nas implicações da vida social e política. A insistência por alegadas clareza e certeza jurídicas, historicamente, tem revelado compromissos com interesses econômicos e ideológicos originados na “filosofia social do *laissez-faire*” (MANNHEIM; STEWART, 1962), impostos, atualmente, através de arranjos autoritários que reprimem e isolam influxos sociais resistentes às premissas da economia clássica e, sobretudo, ao darwinismo social, razão pela qual é urgente a “crítica sistemática e implacável das premissas do pensamento jurídico convencional” (ACKERMAN, 1993, p. 217).

Insistiremos em sentido contrário, ou seja, na importância de questões substanciais relacionadas às implicações da justiça, em termos distributivos e igualitários, sem que isso represente alguma espécie de romantismo exacerbado, daquele tipo recorrente em grande parte das “abordagens sobre estudantes”. Buscaremos referências inspiradoras em direção ao conceito de justiça curricular, enquanto realizamos uma sucinta abordagem do roteiro com que problematizamos o ensino jurídico, as reformas curriculares e os cursos de Direito estudados, vislumbrando potenciais superações dos “formalismos técnicos e abstracionismos metafísicos, fazendo emergir uma ética pedagógica (ética concreta da alteridade) comprometida com as lutas do povo sofrido e injustiçado da periferia latino-americana e brasileira” (Wolkmer, 2001, p. 268).

É importante frisar o movimento de reflexão com que Cittadino (2000) esclarece a dimensão comunitária do constitucionalismo brasileiro e de nossa atual Constituição Federal. A autora designa constitucionalismo comunitário brasileiro e ensina sobre suas caracterizações, mediante a leitura de suas influências teóricas e de sua participação no cotidiano constituinte que marcou o final dos anos 80 no Brasil. Enfatiza, ainda, que a própria Constituição Federal de 1988 é reveladora de uma linguagem comunitária e pautada no compromisso com ideais comunitários. Sua promulgação, afirma, “é o Movimento Retorno ao Direito no Brasil” (2000, p. 14), pois ao estabelecer o sistema de direitos fundamentais como informador de todo o ordenamento jurídico, não visou apenas uma reconstrução do Estado de Direito após décadas de jugo militar, mas consagrou a emergência de ação para “reencantamento do mundo”. Sustenta a autora que o Poder Constituinte de 1988 incrementou definitivamente entre nós a discussão sobre o papel desempenhado pelos princípios nos ordenamentos jurídicos contemporâneos. E que agiu no sentido do Estado Democrático de Direito, cuja ocorrência histórica tem como característica fundamental a assimilação, por parte de seus estatutos fundamentais, de princípios fornecidos pela ética e pela política, reerguendo bases críticas para a totalidade dos temas jurídicos. Estas valorações, que restam por evidenciar conceitos de justiça, não podem ser entendidas como externas ao Direito, porque incorporam o elenco normativo.

Se o constitucionalismo liberal supõe a constituição como razão, o comunitário a vê como vontade política da comunidade histórica, devendo ser concretizada, realizada. E isto requer, de um lado participação política dos membros da comunidade e de outro, judiciário efetivo apto a garantir eficácia. E de ambos os agentes (membros participativos e judiciário livre) a concretização da constituição exige interpretação que explicita o sentido de suas normas, mediante uma atividade interpretativa criadora, a qual implica no âmbito dos currículos jurídicos a reinvenção permanente da realização democrática em suas diferentes frentes de luta contra "forças hostis, ou contra a inércia que não é menos mortal" (DELACAMPAGNE, 2001, p. 16).

A preocupação fundamental com a concretização da constituição, com a efetividade do sistema de direitos, verificada desde o início do processo constituinte é relacionada ao permanente temor implicado pela inoperância crônica que marca nossa história constitucional e que é atribuída basicamente à tradicional omissão do poder público e à ausência de instrumentos efetivos de participação da comunidade na concepção, na avaliação e nas decisões relativas ao interesse público.

Este fenômeno abrangente é irradiado culturalmente em diversas dimensões da experiência societária e não seria diferente no âmbito do ensino jurídico. Reportando-se às reformas sobre o ensino jurídico das últimas décadas no Brasil, por ocasião do debate sobre uma nova proposta que culminou nas atuais diretrizes curriculares (Portaria/MEC. nº 1.351- 14/12/2018 - que homologou o Parecer CNE/CES nº 635/2018 – resolução nº 5 e Anexo), Rodrigues (2017, p. 02), pesquisador da área, observa méritos concernentes aos objetivos provenientes dessas iniciativas anteriores. Entre elas, cita:

Desenvolver o senso crítico dos alunos mediante um ensino interdisciplinar, voltado à realidade social e que vincule a prática à teoria; melhorar a qualidade das práticas jurídicas, dos estágios supervisionados e dos trabalhos de curso; e, ainda, criar currículos mais flexíveis, com diferentes possibilidades de aprofundamento temático.

O referido autor argumenta, no entanto, que tais alterações, motivadas pelas novas diretrizes curriculares, acarretaram, em grande parte dos cursos em nosso país, apenas mudanças formais. Em contrapartida, menciona um aspecto simbólico concernente a perspectivas otimistas que possam advir da

proposta de cada reforma, assim como destaca a oportunidade de realização de discussões internas, nos Cursos de Direito, acerca de diferentes alternativas e caminhos a seguir, as quais podem assumir maior relevância do que a possível reforma curricular, em caso de serem bem exploradas. Este último argumento não deixa de suscitar algumas questões sobre como atuam cotidianamente os professores, professoras e estudantes no âmbito do desenvolvimento curricular e dos projetos pedagógicos dos cursos. Neste sentido, passamos a uma abordagem situada no campo da Sociologia da Educação, especialmente relacionada às teorias do currículo e ao desenvolvimento de aspectos centrais para um conceito de justiça curricular.

3. 2 Do Retorno ao Direito à Justiça Curricular

Em rigor, desde um primeiro currículo jurídico no Brasil houve preocupações intensas com estudantes e a qualidade de suas formações. Como será tratado adiante, o país instruía os filhos da elite no Reino ou no estrangeiro. Venâncio Filho (2011) observa nas relações das formas de transmissão do saber jurídico com o próprio Direito, um intenso e particular interesse das elites brasileiras no controle sobre processos curriculares. Desde então, é possível perceber que as relações entre ensino jurídico e currículo são marcadas por contradições profundas. Por exemplo, na primeira grade curricular, em 1827, a primeira “cadeira” é a de Direito Natural (Rodrigues, 2005, p. 62); quanto malabarismo retórico seria necessário para articular as condições teóricas e políticas do Jusnaturalismo então em voga? Como seria possível articular os fundamentos de uma teoria crítica do conhecimento, erguida após o conflito racionalismo/empirismo e seus desdobramentos em uma filosofia liberal do sujeito, com o pensamento jurídico de uma sociedade escravocrata?

Se, por um lado, é possível enxergar desde esta origem, as tradicionais distâncias entre os conteúdos normativos e as experiências factuais de suas realizações como manutenção do *status quo*, também é possível enxergar respostas contestatórias a elas. Uma delas é já evidente no Plano de Estudos

do Visconde de Cachoeira , proposta de regulamento para os primeiros cursos jurídicos do Brasil independente, em 1827, pois já questionava, em sua exposição de motivos,

De que serviriam Bacharéis formados, dizendo-se homens juristas na extensão da palavra, se o fossem só no nome? (...) aprender rotinas cegas e uma jurisprudência casuística de arestos, sem jamais possuírem os princípios e luzes desta ciência? (IAB, 1977, p. 12).

Durante todo o período imperial houve apenas uma alteração na organização formal do currículo jurídico, acrescentando “cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo” (RODRIGUES, 2005, p.63). As distâncias permaneciam, mas não passavam despercebidas na crítica política e social, especialmente nas diversas frentes do movimento abolicionista, dentre as quais também não passava despercebida a crítica a uma urgente cidadania e, de modo muito especial, aos estudantes de Direito, juristas brasileiros em formação, como nas palavras de Joaquim Nabuco, em seu livro “*O Abolicionismo*”, de 1883:

Nenhuma das grandes causas nacionais que produziram, como seus advogados, os maiores espíritos da humanidade, teve nunca melhores fundamentos do que a nossa. Torne-se cada brasileiro de coração um instrumento dela; aceitem os moços, desde que entrarem na vida civil, o compromisso de não negociar em carne humana; prefiram uma carreira obscura de trabalho honesto a acumular riqueza fazendo ouro dos sofrimentos inexprimíveis de outros homens; eduquem os seus filhos, eduquem-se a si mesmos, no amor da liberdade alheia, único meio de não ser a sua própria liberdade uma doação gratuita do Destino, e de adquirirem a consciência do que ela vale, e coragem para defendê-la (SILVA, 2019).

Desde os primeiros Cursos de Direito muita coisa mudou no Brasil e no mundo, é verdade, mas, ao que tudo indica, duzentos anos depois, permanece sólida a noção do currículo conforme a imagem de uma grade exterior aos sujeitos, a imagem “meramente geológica” referida anteriormente (capítulo 2). Especialmente, no contexto histórico inaugurado com a redemocratização do Brasil, a partir da CF/88, é possível enxergar nas normas curriculares nacionais, mudanças intensas nas bases do ensino jurídico em nível epistemológico, axiológico e de organização pedagógica, mas os motivos das mudanças parecem perdidos num tipo de esquecimento que dá causa à

manutenção das tradicionais distâncias. Há algo muito similar, pelo menos não suficientemente esclarecido em suas diferenças, entre as distâncias apontadas nos primeiros cursos e a situação contemporânea, em termos de aceitação do *status quo* nos Cursos de Direito.

Reconhecemos que incontáveis iniciativas relevantes têm sido desencadeadas no Brasil no campo do ensino jurídico, nas últimas décadas, tendo como base, reivindicações por sua melhoria, diretamente relacionadas a diferentes proposições e medidas relacionadas ao avanço na política curricular oficial: estruturação da organização curricular baseada na interdisciplinaridade, na valorização de conteúdos originados nas Humanidades e na Ciências Sociais em geral, na integração entre teoria e prática, na afirmação de estágios curriculares supervisionados, mediante exigência de criação de núcleos de prática jurídica, na articulação entre as atividades de pesquisa, ensino e extensão universitária. No entanto, em que pese o grande valor destas iniciativas, sobretudo, nas suas valiosas repercussões no estudo da “área dura” do Direito (Direito Constitucional - social, Direito Civil - não individualista, Direito Penal - não punitivista, por exemplo), também observamos que significativamente menos investimentos têm sido realizados na perspectiva de entender o ensino nos contextos da prática dos cursos jurídicos, de debater coletivamente os projetos e ações pedagógicas nessa área.

A partir deste conjunto de observações o trabalho é necessariamente movido para abordagens da Sociologia da Educação e das teorias do currículo. Com a primeira, serão organizados conceitos que devem ser relacionados às principais tarefas ao ensino jurídico na atualidade brasileira, implicando o movimento para certa noção de justiça curricular; com as segundas, a organização das noções que alicerçam o conceito *Cultura Vade Mecum*.

3.2.1 Tarefas essenciais de uma Sociologia da Educação relacionadas ao ensino jurídico brasileiro

Uma introdução à Sociologia da Educação encontra foco na perspectiva assinalada por Ball, Apple e Gandin (2013), a qual refere às características contemporâneas da disciplina/campo como uma construção de tarefas esclarecedoras para os diversos sentidos possíveis da educação. Nossa atenção é voltada particularmente à tarefa na qual os autores resgatam a centralidade da *justiça social* em meio às definições sobre o que conta como conhecimento. Esse resgate supõe seja reconhecido o funcionamento político do conhecimento, como relação umbilical com problemas práticos de experiências sociais e políticas. Nesta perspectiva, “vocabulários científicos/teóricos” (APPLE, et. al. 2013, p.21) especialmente em ciências humanas, a fim de proporcionarem rigor, não de procurar o ponto em que o olhar do pesquisador a seu objeto permita imagens verossímeis do contexto em sua especificidade e contribuam para a percepção de tipos particulares de sujeitos neles implicados.

É assim que consideramos válidas as possibilidades de um “ensino do direito no Brasil”, cuja delimitação como um tema acontece no reconhecimento de que sua configuração requer o aprimoramento de capacidades que permitam navegar dos problemas mais abrangentes em termos de conhecimento jurídico, para a primazia de relatos mais específicos em termos de pedagogia jurídica. Nesse reconhecimento, procurar o momento da amálgama de seus valores norteadores fundamentais em compreensões de contextos específicos de realização. Queremos dizer, seguindo pistas que apontam para tornar problemáticos, além dos conceitos e tensões envolvidos no Direito, questões relativas a propriedades do âmbito educacional, especialmente nas implicações de forma, conteúdo e modos de transmissão do conhecimento. Ocorre que o encontro destas pistas exige “adquirir o ‘olhar’ apropriado; um modo particular de reconhecer e perceber o que importa como uma realidade sociológica autêntica” (APPLE, et. al. 2013, p.18).

O ponto de referência teórico que tem permitido avanços nesta procura assenta em alguns conceitos extraídos da teoria de Basil Bernstein (1998), especialmente no modo como o autor organiza um movimento conceitual

elaborado/realizado na proposição de modelos gerais de uma metodologia/teoria para acentuar as capacidades descritivas de uma investigação em particular. Particularmente, porque nosso interesse parte do âmbito do *retorno ao direito*, observando suas características emancipatórias, como descrito acima, mas a ele quer retornar, com uma capacitação explicativa de situações em que modalidades de prática cotidiana definem textos legítimos pelos quais sujeitos são avaliados, repercutindo na consciência pedagógica, nos modelos de formação dos novos juristas, nas relações do ensino jurídico com aquilo que suas diretrizes esperam dele, na forma mais ou menos justa com que são tratados os/as estudantes etc.

Nota-se, portanto, a necessidade de um diálogo com a concepção filosófica atenta ao pressuposto de que instituições de ensino, relações professor/aluno, graus de conhecimento e respectivas seleções implicam tensões que não podem ser tratadas sob esquemas trazidos do mercado e do poder político, também não de “piedosos desejos” (Capella, 1998; 2002) – qualquer projeto sincero com o ensino jurídico precisa considerar estudantes como sujeitos com vontade e capacidade para aprender a lidar com o conhecimento jurídico, em algum dos variados interesses profissionais baseados nele, na amplitude das possibilidades dos mundos teórico e técnico,

Em modelos curriculares verdadeiramente justos; mas também com uma formação cultural com conhecimento rigoroso acerca de como se constroem e reproduzem as situações de pobreza, exclusão e inferioridade (...) uma visão otimista sobre o alunado (SANTOMÉ, 2018, p. 81).

Os bens sociais envolvidos no processo educativo são relacionados a algum tipo de projeto de vida socialmente compartilhado, de vida adulta, de formação profissional, de dignidade pessoal; assim, pensar a justiça no âmbito da atividade educativa pressupõe um chamado ao pensamento da justiça social em geral, mas acrescido de

uma ênfase no verbo ser, no que o processo educativo ‘é’. A justiça é relacionada não só com as consequências, mas também com a experiência de realizar a educação (...) se trata, sem dúvida, de um tempo e de um espaço para a capacitação e para a preparação, implicando começos, ensaios e coisas semelhantes; porém, constitui um aqui e agora com relevância própria. A educação distribui às pessoas não apenas seu futuro, mas também seu presente (WALZER, 1997, p. 209 – tradução nossa).

Bernstein situa a prática pedagógica em um amplo plano de realização, o qual designa como contexto social fundamental em meio ao qual são desenvolvidas a produção e reprodução culturais e que, portanto, vai além das noções de escola ou de sistemas de ensino. (BERNSTEIN, 1998; LEITE, 2004; BARRADAS et al., 1986; MORAIS e NEVES, 2007). Nosso interesse no autor, entretanto, está na reivindicação da especificidade de contextos pedagógicos como reais possibilidades de transformação em contraposição às noções que os supõem como instâncias de mera reprodução das características de sociedades desiguais. No modo preciso como enfatiza não pretender uma metateoria acerca do conhecimento em geral, mas a afirmação de modelos de descrição aptos ao entendimento das práticas constitutivas da ação pedagógica (organização, discurso e transmissão). No modo como convida a problematizar regras sociais da construção do discurso pedagógico visando à compreensão de linguagens específicas em que sistemas de conhecimento integram a consciência pedagógica nas diversas comunicações em que estão presentes reprodução e mudança como possibilidades.

Estas possibilidades são observadas também por Walzer (1997), ao mencionar que uma imersão mínima na comunicação sobre macrocontextos permite imaginar tudo muito parecido, parecendo razoável a tentação por uma única resposta suficiente a todas as dificuldades implicadas. Mas observa que, mesmo aquelas ações muito semelhantes em qualquer lugar, são muito diversas ao relacionarem pessoas concretas - "a experiência é fatalmente mediada pela cultura" (Walzer, 1999, p. 10 – Tradução nossa). E prossegue o autor, afirmando que não faria sentido discutir sobre a justiça na distribuição de bens educativos "se for certo que a educação apenas serve à reprodução das hierarquias de sociedades desiguais, com suas ideologias predominantes" (1997, p. 208). Com Bernstein também há contundente questionamento de certezas como esta, pois neste caso "a comunicação pedagógica é entendida como um fator de dominação externa a ela própria, como se o meio pedagógico que conduz essa comunicação não alterasse em nada a comunicação conduzida" (LOPES e MACEDO, 2011, p. 100).

Visamos, primordialmente, na tematização sobre as regras da construção social do discurso pedagógico, as observações relativas a seus agentes e seus contextos e a implicação necessária de uma linguagem especial, baseada na distinção analítica entre poder e controle, com a qual Bernstein (1998) organiza a reflexão sobre as fronteiras que estabelecem diferentes categorias (de classe, de gênero, de discursos, de posição na divisão do trabalho, de conteúdos de aprendizagem, de posicionamento físico em sala de aula, por exemplo) e sobre as expressões que legitimam determinadas comunicações nas relações entre as mesmas e no seu interior. Esta linguagem potencializa o movimento de análise até “a ordem moral na sala de aula e quem tem o controle sobre ela” (HOADLEY; MULLER, 2013, p. 92).

Enquanto o poder refere às relações entre diversas formas de interação, o controle refere às relações internas em qualquer forma de interação particular. O interesse na prática pedagógica como forma de interação e a preocupação com as relações do discurso pedagógico, seus agentes e seus contextos, permite elucidar formas de poder e controle dominantes nas diversas situações em que se estabelece uma relação de transmissão/aquisição cultural; e permite, ainda, compreender o controle simbólico das diferentes modalidades de discurso pedagógico que deverão gerar discursos e práticas pedagógicas específicas.

Com a ideia de classificação, Bernstein (1998) não refere a substâncias, mas a relações entre categorias/discursos, individuados em um “não ser outro” cujo significado emerge na divisão social do trabalho que estabelece o silêncio como fronteira. Ocorre que, no fluxo do discurso, o rompimento é latente e são fecundas as transformações/especializações das e nas categorias. Uma classificação será forte ou débil conforme a intensidade de regras internas de relações, discursos especializados e vozes especializadas; e o grau de sua eficácia para a força está relacionado ao poder necessário para a relação ruptura/silêncio. Uma sutileza crucial na classificação está em ocultar o caráter arbitrário das fortalezas, fazendo-se força natural, realizando identidades supostamente reais.

Algo muito similar à descrição que faz Walzer (1997) da construção ideológica de situações injustas de sociedades hierárquicas. Um bem social fundamental (dinheiro, poder político, conhecimento, posição social, por exemplo) é monopolizado e seu poder é garantido pela força de seus possuidores, que o impedem eficazmente a outros e estabelecem um predomínio. O predomínio é o uso destes bens não exatamente segundo o significado intrínseco dos mesmos, passível de ser compartilhado por todos/as, mas conforme o significado que o próprio possuidor lhes incorpora, mediante uma criação social elaborada pela mescla realidade e símbolo. No espaço/tempo, muitos foram os bens dominantes e todos eles levaram seus possuidores a posse de outros bens, estabelecendo desigualdades sociais. Parece natural, mas é pura "alquimia social" (WALZER, 1997, p. 24).

O princípio de classificação de Bernstein (1998, p. 39) opera em nível externo ao indivíduo, regulando relações entre sujeitos, criando ordens que separam e suprimindo suas próprias contradições inerentes; e opera, também, em nível interno ao indivíduo, em suas "defesas individuais" operadas para não perder a separação que a classificação estabeleceu, pois com isso sentiria perdida a integração, que é categoria. Ocorre que, enfatiza o autor, isso tudo não é definitivamente eficaz – há o outro, que ficou no silêncio!

Neste sentido, o interesse em perseguir as formulações relativas à distribuição de direitos pedagógicos, especialmente para submeter ao exame crítico as distribuições de imagens que depositam nos/nas estudantes a responsabilidade por suposta má qualidade do ensino jurídico. Em síntese, Bernstein propõe três direitos pedagógicos relacionados entre si e que repercutem nas escolas com imagens positivas ou negativas, nas hierarquias das vozes consideradas ou silenciadas, na hierarquia dos valores em suas relações com as possibilidades de estudantes reconhecerem-se a si mesmo:

Direitos	Condições	Níveis
Crescimento	Confiança	Individual
Inclusão	Comunidade	Social
Participação	Prática Cívica	Político

O direito à inclusão refere ao sujeito não ser, simplesmente, absorvido pelo contexto, mas a ser incluído em níveis pessoal, social, cultural e intelectual, em compasso com direitos de autonomia. O direito à participação não refere apenas aos discursos, às discussões, mas ao ambiente prático de manutenção ou mudança da própria ordem.

O direito ao crescimento, na ambiguidade do termo, não é o direito a ser mais, no plano pessoal (intelectual, social, material), mas o direito aos meios para tensionar passado e futuros possíveis, relacionado à confiança em si mesmo, “o direito aos meios para uma compreensão crítica e para novas possibilidades” (BERNSTEIN, 1998, p. 25 – tradução nossa).

A relação necessária destes direitos pedagógicos e da distribuição de imagens é um bom parâmetro para avaliarmos as condições sob as quais se torna injusto atribuir aos/às estudantes um compromisso decisivo com o *status quo*, como se neles residisse o interesse no “silêncio que transmite a mensagem do poder” (BERNSTEIN, 1998, p. 38 – tradução nossa).

Estas imagens permitem (ou exigem?) a cada um de nós, professores e professoras da graduação em direito, uma avaliação por experiência própria, como realizada por Umberto Eco (1996), relativa às apreensões decorrentes de transformações que na Itália redundaram em uma Universidade de massa, através do acesso de milhares de estudantes, de diversas origens, nos quais o autor percebia a ausência de sólidos repertórios culturais.

Esta característica é peculiarmente acentuada no Brasil, como veremos adiante (capítulo 4) em alguns dados numéricos e correspondentes observações, inclusive em um dos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados; no entanto, o questionamento que desde já aponta é o seguinte:

e se a realidade fosse em sentido contrário, isto é, pudéssemos observar o acesso de estudantes dotados/as de excelente repertório cultural (por suposto), estaríamos, por isso, seguros de que haveria um repertório consensual? Como um repertório desta natureza seria possível sem pensar as características de estudantes em suas particularidades individuais e históricas, especialmente quando modelos sociais pressionam as pessoas, ainda que sem vocação para o estudo, a obterem, “a todo custo o ‘canudo’ para se arranjar emprego, obter promoção ou passar à frente dos outros num concurso” (ECO, 1996, p. 3)? Ou, ainda, nos casos em que juízos de qualidade dos cursos derivam de seus resultados em avaliações, como, por exemplo, o Exame de Ordem da OAB, poderíamos atestar que há efetivos resultados em termos de compromissos com a superação das desigualdades sociais e a garantia das liberdades individuais? Questões como estas, além de não admitirem respostas imediatas, podem ser desdobradas, quem sabe, indefinidamente. O que, desde já, entretanto, é possível perceber, reside na necessidade de voltarmos o olhar para possíveis injustiças sofridas por estudantes que ingressam no ensino jurídico, motivados por incontáveis expectativas pessoais, nas sutilezas de um currículo que os/as limita na imposição do silêncio.

Conforme Biesta (2014, p. 48), se não queremos transferir nossa responsabilidade em processos e práticas educacionais para sistemas de aferição abstratos, se pretendemos preservar o controle democrático de nossas iniciativas educacionais e da avaliação da respectiva qualidade, “é crucial a promoção de debates sobre o que nossos esforços educacionais buscam alcançar”. Essa observação dialoga, por um lado, com as preocupações de Miguel Arroyo (2011, p. 38) que apontam para implicações da justiça curricular, especialmente quando referem à urgência de reações ao “caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos”, o qual redundaria na perda, em nossa ótica, do potencial inovador de diretrizes curriculares; e, por outro lado, com a exigência de William Pinar (2016, p. 39) acerca de um “caráter comunicativo aos estudos de currículo”, em contraste ao culto a exames que tomam conta da atividade acadêmica e propõem pessoas sujeitadas, “alunos endoutrinados” (Pinar, 2007, p.31) que fazem o que “examistas” dizem que é para fazer, mediante uma linguagem

burocrática que faz do ensino a implementação de objetivos de outros e não lugar/momento de criatividade, de intersubjetividade.

Por estas razões, a perspectiva de nosso trabalho busca em um campo plural de estudos de currículo, especialmente modelos: a) demonstrativos de que as variações dos diversos parâmetros formais de avaliação têm contado desde a redemocratização com o discurso ideológico da mudança e realização de diagnósticos sem os quais não seria possível elaborar as melhores políticas públicas para os diferentes desafios; b) denunciadores da sutileza conservadora que consiste em se apresentar como índice para autocrítica devidamente instruída, quando, em verdade, é compromisso com certo tipo de resultados regulando de modo prescritivo o agir de professores, estudantes e instituições de ensino segundo critérios tecnicistas (HYPOLITO, 2012; SCHMIDT, 2013).

3.2.2 Das teorias do currículo à justiça curricular

No âmbito das teorias do currículo, ingressamos nas perspectivas assinaladas por Lopes e Macedo (2011) e por Tomaz Tadeu da Silva (1999) e que referem às diferentes tradições e modelos em torno ao significado do currículo. Em especial, no reconhecimento de um papel ativo da teoria, isto é, seu papel constitutivo e não apenas descritivo. Na percepção da teoria como construção de sentidos e não mera captura de sentidos existentes, bem como no reconhecimento de que aquilo que supostamente descreve, passa a ser o “real”, está o impulso para a articulação de uma crítica aos modos de tratamento que o currículo recebe no âmbito jurídico – tradicionalmente, sob uma definição do “quê” “é” “currículo”, segundo a imagem de grades, conforme uma particular seleção de disciplinas, conteúdos, reiteradamente na disposição/forma de cânones teóricos e codificações legais; este impulso remete para o aprimoramento de capacidades que permitam navegar dos problemas mais abrangentes em termos de conhecimento jurídico (em nosso caso desde os pontos de referência teóricos do pensamento comunitário e suas exigências de uma fundamentação ética para a ordem jurídica), até a

primazia de contextos e relatos mais específicos em termos de pedagogia jurídica e seus diversos sujeitos.

Com Silva (1999), a perspectiva do currículo como algo não puramente epistemológico, pois esse caminho acaba naturalizando o currículo em seleções incontestadas e tudo passa a ser questão de implementação. Especialmente, na presente proposta de trabalho, o questionamento não sobre o que é currículo, mas como tem sido constituído. Ingressar no âmbito das teorias de currículo, portanto, para viabilizar a compreensão de fatores de poder que têm configurado o atual estágio do ensino jurídico, para poder questionar sobre eventuais identidades impostas aos/às estudantes Brasil afora.

Com Lopes e Macedo (2011, p. 26), inicialmente, a percepção crítica do tradicional caráter prescritivo do currículo, baseado, supostamente em planejamentos que derivam de critérios objetivos e científicos, os quais separam momentos de produção e implementação. Em especial, na atualidade do ensino jurídico e na tônica recorrente dos resultados do ENADE⁶ e EOAB⁷, “os insucessos, com frequência, são descritos como problemas de implementação e recaem sobre as escolas e os docentes”.

Ainda com as autoras, buscamos os seguintes conceitos, com os quais pretendemos organizar a reflexão sobre a Cultura *Vade Mecum*, como expressão do currículo jurídico:

1 - Cultura como estancamento artificial dos fluxos de produção de sentidos, imagem de uma atitude arbitrária que paralisa o que é puro movimento. Este conceito recebe aguda crítica das autoras, que preferem conceber a cultura como “híbrido - uma discussão mais produtiva no sentido de pensar o currículo, na incerteza do mundo contemporâneo, como prática de atribuição de sentidos ou como enunciação” (Lopes e Macedo, 2011, p. 186).

Essa concepção implica reconhecer lutas políticas pelo poder de significar, e retoma postulados da NSE (Nova Sociologia da Educação) sobre a distribuição do conhecimento, com a primazia das discussões nas escolas e

⁶ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é um dos procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

⁷ Estatuto da Advocacia e da OAB (EAOAB) - Lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994. Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário: (...) IV – aprovação em Exame de Ordem.

não nas imposições por formuladores curriculares. Neste aspecto, também o modo como derivam a contribuição de Hall (1997) na temática da cultura, sob pontos de vista substancial e epistemológico, especificamente no destaque à sua centralidade na formação de identidades e subjetividades e as implicações de uma “virada cultural” – na tensão regulação/desregulação torna-se possível buscar elementos para entender o que cultura a *Vade Mecum* é, ou o que ela faz, especialmente em sua feição de normas tácitas de conduta, como valores tidos como comuns, previsíveis e não refletidos, mas que regem as ações dos sujeitos, ainda que nenhum poder seja capaz de uma regulação total. Quem pretende este controle, esta obrigação quanto a modos específicos de ser nos cursos jurídicos? Quais são as características dos sistemas de classificação que colocam estudantes em comparação e tentam os/as regular (ou regulam?), na forma de impedimentos a que desenvolvam uma pluralidade de sentidos distintos do “programado”? Onde encontraremos as fontes da eficácia da unificação dos modelos cotidianos dos cursos jurídicos, mesmo com tanta abertura nas normas/diretrizes, com tanta diversidade dos tipos de grupos e de pessoas, com tamanhas e tão dispareas necessidades sociais de conhecimento e profissionalidade jurídicas, que silencia estudantes Brasil afora?

2 – Distinção entre currículo instituinte e currículo como “o instituído” – asseveram as autoras que não há renúncia definitiva em relação às possibilidades do sujeito no currículo, postulando que voltemos o olhar às políticas curriculares (como as diretrizes para os cursos jurídicos, por exemplo) para além de seus documentos, em expressões da experiência em suas realizações como situações singulares.

O currículo instituinte, aqui tomado como conceito, fornece a noção de que só há sujeito quando este/esta decide; do contrário, é o instituído, um currículo reduzido pelo impedimento à proliferação de sentidos. Ir de encontro às expressões do instituído, é uma tarefa que envolve desconstrução de discursos pautados no controle da difusão de sentidos possíveis, de discursos e teorias postulantes de identidades fundadas em estereótipos e fixadas em valores supostamente inquestionáveis, o que requer, não apenas contra-hegemonias, “mas impedimento a que se fortaleçam de tal maneira que seja impossível questioná-las” (Lopes e Macedo, 2011, p. 232).

No âmbito do Direito, peculiarmente dramático este aspecto, pois o imaginário monista, referencial normativo pautado na racionalidade lógico-formal que restringe o direito à lei estatal, configura uma cultura jurídica hegemônica, que retira das normas jurídicas (como objeto de estudo) suas tensões inerentes, repercutindo, por exemplo, em importância exagerada atribuída ao Exame da OAB. A tarefa neste âmbito, portanto, rememora a resistência do pluralismo jurídico, como, por exemplo, em Wolkmer (1993; 2001) contra o "imaginário jurídico instituído", por meio dos esforços em favor de uma "cultura jurídica instituinte", que rearticule as relações necessárias entre lei, Direito e justiça.

Nossa discussão não é pautada por tensões da epistemologia jurídica, mesmo que reconheçamos os efeitos desta além de fatores internos do conhecimento jurídico, nas próprias dimensões práticas da dimensão judicial das democracias, por exemplo (Rocha, 2003); ainda assim, é preciso lembrar, como na ênfase de Sacristán (2013), de recuperarmos a noção do currículo também como opção epistêmica, nas exigências de validação constante do quê/quem/onde é provido de legitimidade para efetuar-la, bem como a percepção da atualidade marcada por impedimentos à articulação de diferentes perspectivas de conhecimentos e atividades e que culmina na redução das dinâmicas possíveis ao currículo e seus significados. Manter esta exigência e esta percepção acesas permite enxergar a atualidade marcada pela imagem *Vade Mecum* nos cursos jurídicos, impeditiva da articulação de diferentes perspectivas e que culmina na redução das dinâmicas possíveis ao currículo e seus significados. Assim, especialmente no âmbito do ensino jurídico, a justiça curricular implica reconhecer com Arroyo (2011, p. 39) que

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários.

Voltar o olhar às realizações concretas de contextos de ensino jurídico e questionar sobre níveis em que estudantes efetuam opções sobre o currículo, ou sobre níveis em que suas vozes ou seus silêncios são tomados como relevantes, é um movimento politicamente relevante em qualquer relação

pedagógica, mas peculiarmente importante, intrínseco, diríamos, na formação destinada a capacitar futuros/as atuantes na jurisdição, onde as profissões são baseadas no diálogo, no conhecimento de conflitos sociais e na sabedoria em solucioná-los com um discurso normativo razoável – racional e legítimo. Este movimento conduz, necessariamente, ao conceito de justiça curricular, como desenvolvido por Jurjo Torres Santomé (2013, p. 10), ao afirmar que:

Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida.

Tomando esta consideração e este objetivo, prosseguimos com Santomé (2013, p. 71) na observação de um processo de “redefinição direitista da linguagem”, a qual é realizada pelo autor para afirmar uma atmosfera intelectual e política na qual há um visível (desde que estejamos abertos a enxergar) ambiente de soerguimento de visões de mundo conservadoras e de enfraquecimento da cidadania, no qual

Todas as organizações sociais e comunitárias de orientação progressista têm sido objeto, nas últimas décadas, de tantos ataques que acabaram completamente debilitadas, ao passo que as pessoas que costumam se preocupar com as dimensões do público se converteram em suspeitas.

Este enfraquecimento da cidadania viceja numa espécie de substituição de tudo o que mobiliza “o social” e que pode remeter discussões curriculares aos grandes temas da humanidade, ou necessidades imediatas de uma comunidade em particular, pelo que é tecnicamente rotineiro, burocrático e que redundava em uma “infantilização da juventude” (Santomé, 2013, p. 81), ou seja, exige-se dela grande esforço para acesso aos conhecimentos da rotina e tomá-los como reais, através do silêncio ou da manipulação da história. Uma lente mercantilista vigia o cumprimento dos “conteúdos estrela” e os constitui como expressões culturais autênticas no interesse do trabalho, supondo estudantes obedientes, cumpridores das ordens de quem, circunstancialmente, exerça o poder.

Em sintonia com Estevão (2004) ao alegar que a justiça articula questões cruciais no tocante à igualdade, à liberdade e à democracia, entendemos que aquela não está desvinculada de uma concepção de educação de qualidade. Em especial, nos cursos de Direito, entendemos que

as noções de qualidade não podem estar dissociadas das exigências relativas à elevação dos padrões de sociabilidade. Por isso, focalizamos sucintamente em algumas características dos cursos de Direito das instituições pesquisadas, a partir dos respectivos projetos pedagógicos, destacando aspectos nos quais estes projetos desenvolvem justificativas, objetivos e perfis voltados à formação profissional de qualidade para a realização da justiça social, em conformidade com os pressupostos desenvolvidos na articulação do pensamento comunitário, como crítica ao individualismo liberal, e suas ressonâncias no conceito de justiça curricular.

Em sequência, designamos como Faculdades **“A” (FURG)**, **“B” (UFSC)**, **“C” (UFRGS)** e **“D” (UFPEL)** os cursos pesquisados e colocamos em evidência elementos de seus projetos pedagógicos, os quais percebemos invocados nas imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes e que são relacionados a um tipo peculiar de construção de significados, o qual realiza deslocamentos do plano institucional e técnico para planos distributivo e curricular.

3.2.3 Destaques sintéticos dos Projetos Pedagógicos dos cursos pesquisados

Na Faculdade **“A”**, em seu Projeto Pedagógico do Curso, consta o registro do empenho da instituição para que, ao longo da trajetória curricular, seja desenvolvida a capacidade dos(as) estudantes de tornar o exercício profissional “uma dinâmica de cidadania, na busca da justiça, prosperidade e paz social” (p.6). Desse modo, a instituição propõe-se a propiciar “a formação de bacharéis efetivamente comprometidos e preparados para assumir [...] o papel de agente constitutivo e modificador da sociedade” (p. 20), profissional que, não somente atue como operador jurídico-político, mas “seja um cidadão envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada” (p. 20).

O Projeto Pedagógico é justificado por sua adequação à Resolução nº 9/04 do Conselho Nacional de Educação, que desencadeou profundas

modificações nos Cursos de Direito do país (p. 5). A proposta pedagógica do Curso justifica-se pela confluência com os princípios orientadores do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, no âmbito da política institucional, particularmente o princípio da flexibilização curricular, o qual pressupõe a compreensão do currículo como processo formativo, dinâmico e em permanente movimento, permitindo que a ação educativa incorpore outras formas de aprendizagem e de produção do conhecimento presentes na realidade social (p. 6).

Como perfil do egresso, é projetada, entre outras, uma “postura reflexiva e visão crítica”, que estimule o desenvolvimento da “capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (p. 20).

O curso de Direito da Faculdade “**B**” tem como finalidade a “formação de um profissional diferenciado, crítico”, desde a “problematização da pesquisa e da procura de soluções, tendo por base um sólido conhecimento do Direito, num diálogo com as disciplinas correlacionadas” (p. 7). O objetivo principal é “propiciar uma formação duplamente diferenciada (política e jurídica), em especial preparando os seus egressos para ocuparem cargos nas carreiras públicas” (p. 15).

Entre outros objetivos específicos do curso, consta que este pretende fornecer aos graduados uma base de formação humanística, de modo a lhes permitir o “desenvolvimento de uma apropriada visão crítica e consciência sociopolítica, com o correspondente aprimoramento do raciocínio jurídico necessário à plena realização do acesso à justiça, em seu sentido mais amplo” (p. 15).

O Curso de graduação em Direito justifica-se por oferecer “uma formação diferenciada e buscar intensificar ações voltadas para a estruturação de uma relação da Instituição com a sociedade, cada vez mais próxima dos seus anseios”, alegando, ao mesmo tempo, “que a produção do conhecimento exige crítica e renovação constantes, visando responder aos desafios emergentes” (p. 11).

Considera ainda que o crescimento econômico do Estado em que a faculdade está sediada não tem repercutido em seu desenvolvimento social,

evidenciado pelo grau de “inefetividade dos direitos fundamentais de uma significativa parcela da população”, tendo em conta “o aumento de bolsões de miséria, da violência, da criminalidade, da impunidade e de pessoas que não têm acesso à justiça, formal e materialmente” (p. 11).

No que concerne ao perfil do profissional a ser formado, o curso de Direito busca atender à exigência das respectivas Diretrizes Curriculares (art. 2º), enfatizando “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”, às quais vincula a “uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (p. 11)

O Projeto Didático-Pedagógico do Curso “C” é produto tanto de determinações regulamentares do Ministério da Educação e Cultura (MEC) quanto da própria Universidade, recontextualizadas para a Faculdade de Direito, “consideradas as novas realidades da universidade pública no Brasil, com a adoção, por exemplo, de planos de expansão e de ações afirmativas”. Neste sentido, além disso, “se caracteriza como uma adaptação às novas realidades do próprio mundo jurídico nacional e internacional, assim como às novas especificidades do ensino, da pesquisa e da extensão em Direito” (p. 1-2).

O currículo foi preliminarmente concebido a partir da articulação de dois níveis: “político-pedagógico” - linhas gerais e amplas do currículo; e “formativo científico” – “conjunto de conteúdos, habilidades e atitudes formativas capaz de contribuir para a capacitação e qualificação do aluno”, considerando, também, “o potencial individual de cada estudante” (p. 2).

A Reformulação Curricular apresentada no Projeto Didático-Pedagógico busca ajustar o currículo do Curso [...] às diretrizes superiores para o ensino jurídico no país e às necessidades de expansão da universidade pública com qualidade de ensino, democratizando o acesso, integrando-se com a pós-graduação” (p. 4). Em síntese, pretende “adequar a Faculdade de Direito ao século XXI com a força e a tradição de uma Faculdade centenária” (p. 4).

No que concerne ao perfil do egresso, a instituição pretende “desenvolver uma personalidade humana, harmoniosa e equilibrada, em todas as dimensões de potencialidades”, tendo em conta os eixos de formação previstos nas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito, procurando propiciar “uma formação interdisciplinar e fornecendo subsídios para um profissional integrado com a sociedade”. O documento destaca não se tratar de “apenas de uma formação técnica, mas sim a formação de um cidadão” (p. 12).

O Projeto Pedagógico do Curso da Faculdade “D”, já em sua justificativa traz uma observação peculiar, relativa a preocupações com o repertório intelectual dos/das estudantes ingressantes, salientando que os mesmos chegam aos cursos jurídicos sem a formação básica que se espera de um futuro bacharel, carecendo de formação humanística, não habituados à leitura e à pesquisa, com precário vocabulário, preparados unicamente para prestar o vestibular e chegam à Universidade esperando um milagre que muitas vezes não se concretiza. Observa, ainda, que os ingressantes foram treinados para as mais diversas profissões, mas não foram despertados para a função social de cada uma delas, o cidadão cede lugar ao profissional e o potencial agente de mudança na sociedade acaba se tornando um obstáculo a essa mesma transformação.

Quanto aos objetivos do curso, destaca que deverá possibilitar a formação do profissional do Direito que revele, pelo menos, as seguintes habilidades: a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; b) Interpretação e aplicação do direito; c) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e outras fontes do direito; d) Adequada atuação técnica-jurídica, em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; f) Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; g) Conhecimento razoável das áreas afins do Direito; h) Julgamento e tomada de decisões; i) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do direito e j) Capacidade para o trabalho em equipe.

Quanto ao perfil do egresso, afirma esperar do cidadão formado pelo Curso de Direito: a) Que tenha capacidade de inserção no meio social, provocando mudanças efetivas no ambiente em que vive, para que se alterem positivamente as condições de vida da população. Não se pode formar apenas o técnico em direito, mas o cidadão com o conhecimento do direito; b) Que promova e faça valer os valores éticos, sociais e políticos inscritos na Constituição Federal; c) Que seja empreendedor de novas formas de relacionamento social pautados no princípio do agir com dignidade, probidade e ética; d) Que tenha adequado conhecimento técnico que o capacite a analisar e criticar não só o sistema jurídico vigente, como também da sociedade civil (seja em relação a diversos papéis que o indivíduo o é chamado a desempenhar - o que envolve relações de trabalho, de família, etc. - seja de ordem econômica); e) Que seja sujeito-cidadão capaz de interferir nos processos sociais; f) Que tenha humildade científica e sensibilidade para aplicar seus conhecimentos jurídicos ao caso concreto, dando um sentido social aos procedimentos e às soluções dos conflitos que sofrem com a incidência do Direito; g) Que tenha elevado senso de cooperação principalmente no ambiente onde atua profissionalmente; h) Que seja íntegro como cidadão e como profissional do direito; i) Que prime pelos valores da justiça, lealdade e solidariedade; j) Que tenha uma postura pautada na ética profissional; k) Que conserve a capacidade investigatória; l) Que permaneça em constante atualização e aprofundamento dos seus conhecimentos; m) Que seja sério formador de opinião.

Com base nestes elementos dos projetos pedagógicos, sinteticamente observados, reorganizamos a sequência de nosso estudo, reiterando a relevância de superar as “abordagens sobre estudantes”, mediante a afirmação de um sentido de “reflexão com estudantes”. São elementos que reiteram os pontos de partida com que pensávamos inicialmente a reconstrução de significados das imagens da justiça analisadas, desde as primeiras intuições, passando pela relativa apropriação do método documentário de interpretação.

Conforme observamos anteriormente, no ambiente jurídico, tradicionalmente, variados movimentos, mesmo quando exigentes de pautas/posturas progressistas, apontaram para o contexto pedagógico de maneira reflexa e esparsa, isto é, com centralidade em disputas conceituais e

políticas referentes às bases da compreensão do fenômeno jurídico. Ainda que estes movimentos estejam, no mais das vezes, pautados por valores democráticos e epistemologias críticas (Marques Neto, 2001), não deixam de operar um sentido que mantém silenciados/as os/as estudantes, através de uma suposta crítica ao ensino jurídico que os/as toma apenas como destinatários/as abstratos/as das diversas formulações. Por estas razões, passamos, no capítulo seguinte, a trazer exemplos de abordagens, de estudos e reflexões sobre aspectos quantitativos e qualitativos que demonstram o itinerário em meio ao qual pensamos ser possível um panorama geral da atualidade Ensino do Direito no Brasil.

4 Panorama Geral Da Atualidade Ensino Do Direito No Brasil

4.1 Apontamentos gerais

É possível, em uma introdução histórica, perceber três grandes modelos de regulação formal-legal estabelecidos no Brasil, após a independência, relativamente ao ensino do direito (RODRIGUES, 2005). De 1827 até 1961, vigoravam sistemas de currículos plenos predeterminados. Durante esse largo intervalo, alterações foram realizadas em aspectos pontuais exigidos formalmente pelas transformações históricas ainda no Império, bem como na República Velha, no Estado Novo e na redemocratização da Carta Política de 1946.

Somente em 1961, com o chamado Currículo Mínimo, as IES passaram a gozar de relativo grau de autonomia na interpretação das realidades locais e na estipulação de um currículo próprio, diferenciado das demais. Logo a seguir, com o advento do golpe político (1964), toda a criatividade sufocada, e o currículo mínimo ganhou sentido de pleno, na violência da ditadura e na recorrente aceitação do *status quo*. Em todo esse extenso período variaram consideravelmente as exigências de justificação política e racional das realidades do Direito em face das densas transformações ocorridas em toda cultura ocidental, mas o caráter da segurança formal no estabelecido passou incólume. As reformas do ensino jurídico foram limitadas a novos elencos de disciplinas e arranjos normativos segundo a crescente codificação do direito brasileiro.

Apenas em 1994⁸, o regulamento fundamental do ensino do direito rompe com a tradicional naturalização do conteúdo segundo o reflexo imediato dos códigos legais. A diferença básica e relevante, a qual, posteriormente, perpassa as Diretrizes Curriculares das reformas de 2004 e 2018, é que já não se pode mais acreditar ser bastante o elenco de disciplinas e conteúdos predeterminados, pois agora há uma série de afazeres que dão sentido às

⁸ Portaria MEC 1886, de 30 de dezembro de 1994, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

diversas realidades curriculares possíveis - desde a composição dos marcos teóricos que permitem delimitar o campo específico de cada ramo do direito, até a capacidade de articulação das atividades fundadas na leitura, na discussão e na aplicação prática em nível hipotético ou judicial. Como, por exemplo, pode-se citar a exigência de destinar de cinco a dez por cento da carga horária total do Curso para atividades complementares, entre elas pesquisa, extensão, iniciação científica, monitoria, participação em eventos científicos, disciplinas não previstas no currículo pleno⁹. Ademais, além de regulamentação das atividades do estágio supervisionado, foram estabelecidos como obrigatórios o Trabalho de Conclusão de Curso e o Estágio de Prática Jurídica com trezentas horas de duração¹⁰. Este cenário remete à preocupação, portanto, com a cumplicidade necessária entre um “o que” e um “como” estudar, associada ao novo momento democrático.

Como observado anteriormente, estas reformas efetivaram reconhecimento de relações necessárias entre modos de produção do saber jurídico e as implicações pedagógicas de uma sociedade que se reorganiza em termos de democracia e afirmação de direitos fundamentais. Neste sentido, os “Eixos de Formação”, na terminologia das diretrizes de 2004, já constituíam as bases do projeto pedagógico de curso voltadas a uma formação para a cidadania e profissionalização, visando integrar o/a estudante no campo do Direito, a partir de relações com as Humanidades e as Ciências Sociais, desenvolvendo uma formação profissional capacitada em termos de teoria e prática a postar-se além de enfoques dogmáticos. As mudanças trazidas com as Diretrizes de 2018 (Res. 05/2018), especialmente com as chamadas “Perspectivas Formativas”, mantiveram estes indicativos gerais, promovendo alterações que os intensificam, sem mudar o que poderíamos chamar de um “sentido instituinte”, conforme o conceito trabalhado no capítulo anterior. Abaixo, um quadro comparativo dos textos normativos da Resolução revogada e da Resolução em vigor, coincidentemente no artigo 5º de ambas, revelador do que Cerqueira (2019, p. 185) destaca (criticamente, frisamos!) como a disposição “mais importante” das diretrizes curriculares na tradicional e hegemônica ótica conteudista no ensino jurídico brasileiro.

⁹ Portaria MEC 1886/94, Artigo 4º.

¹⁰ Artigos 10, 11, 12 e 13 da Portaria MEC 1886/94.

<p align="center">Resolução CNE/CES nº 09/2004 Fonte ¹¹ (Revogada)</p>	<p align="center">Resolução CNE/CES nº 5/2018 FONTE ¹² (Vigente)</p>
<p>Art. 5º - O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:</p> <p>I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.</p> <p>II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças</p>	<p>Art. 5º - O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:</p> <p>I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;</p> <p>II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de</p>

¹¹ Conselho nacional de educação câmara de educação superior resolução CNE/CES nº 9/2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf

¹² Conselho nacional de educação - Câmara de educação superior resolução nº 5/2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192

<p>sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e</p> <p>III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.</p>	<p>qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e</p> <p>III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.</p> <p>§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.</p> <p>§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação</p>
---	---

	<p>pretendida.</p> <p>§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.</p>
--	---

Isso tudo é altamente positivo, no entanto, não há garantias, ou consistentes esperanças, pelo menos, de que os sentidos mantidos desde a norma revogada ou as inovações trazidas nas atuais diretrizes, em vigência, repercutam em movimentos democratizantes e não meramente burocráticos, no cotidiano vindouro dos cursos jurídicos, em suas especificidades como contextos pedagógicos.

Reiteramos que o problema relativo à concretização das normas exige um movimento inverso ao pensamento de insucessos como simples questão de implementação e, portanto, reinvenções simples de atribuições a professores/as e estudantes. Aceitar que os postulados das diretrizes de 2004 *não surtiram efeito* porque não havia normas implementares que os fizessem eficazes, pareceria uma confissão de que mudamos os nomes, por exemplo, de Eixos de Formação para Perspectivas Formativas, apenas para não voltarmos o olhar para os problemas concretos das distribuições de poder

implicados na insistência com “abordagens sobre estudantes” de encontro às “reflexões com estudantes”, como aceitação injustificada do “instituído”. Não esqueçamos que este tipo de aceitação, no mais das vezes, está associado a discursos progressistas que tratam de desafios e estratégias de implementação, como na seguinte síntese:

Aqueles que já estavam bem adaptados à Resolução de 2004 terão ainda mais espaço para criar e inovar. No entanto, aqueles que não chegaram nem no paradigma da diretriz antiga precisam correr contra o tempo para se adequar a esta nova forma de ensinar o Direito (...) outro desafio é o engajamento de outros times, como tecnologia da informação caso seja necessário para a dinâmica do professor em sala de aula; bem como envolvimento dos Recursos Humanos (RH) no treinamento e contratação de novos docentes o marketing poderia ser chamado a atuar, com a necessidade de mostrar para o mercado a nova postura da instituição e, por fim, o financeiro poderá vir a avaliar os impactos de toda esta mudança no faturamento da instituição de ensino (FARIA; LIMA, 2019, p.19-21).

Ora, considerando as dimensões numéricas significativas (estruturais e econômicas), como será exposto logo a seguir, bem como o prazo de dois anos, desde a publicação, para que as instituições de ensino implantem as inovações das novas diretrizes, é fundamental que permaneçamos atentos/as aos desdobramentos de políticas administrativas que serão desenvolvidas no cotidiano dos cursos, incidindo em seus projetos pedagógicos, incluindo, ou não, estudantes e professores/as, dando maior ênfase aos temas sociais do direito ou aos interesses financeiros; de qualquer forma, já é visível a necessidade de preocupação com os modos sob os quais o currículo será pressuposto, já que, como bem observado por Rodrigues (2019) ele é tomado, historicamente, como o vilão da educação jurídica. Aliás, neste particular, a observação de Cerqueira (2019, p. 163)

Assim como terminamos o ano de 1994 com a famosa Portaria 1.886/94 e o ano de 2004, com a Resolução CES/CNE nº 9/2004, temos agora, novamente, uma chance de repensar os rumos do ensino do direito no Brasil. No entanto, pelo andar dos debates atuais e pela tônica que foi a discussão que antecedeu a Res/CNE nº 05/18, estamos caminhando para uma nova oportunidade perdida de reestruturar o ensino jurídico em nosso país.

Entendemos relevante, portanto, que não esqueçamos raízes antigas relacionadas a estes modos de conceber o currículo jurídico. Manter a memória ativa, ao que tudo indica, é uma postura necessária para avançar na compreensão do quanto são (ou não são!) implicados/as os/as professores/as e estudantes na construção do Direito como objeto de conhecimento, no quanto são (ou não são!) sujeitos ativos/as nos processos decisórios de seus cursos. Estas raízes podem ser observadas em diversas perspectivas históricas, epistemológicas e jurídicas. Destacamos três formulações notadamente contributivas aos propósitos das observações seguintes, relacionadas a aspectos quantitativos do ensino jurídico e suas repercussões na configuração das “abordagens sobre estudantes” e das “reflexões com estudantes”.

Wolkmer (2001b), com o que designa horizontes ideológicos da cultura brasileira, encontra um fio condutor presente nos vários momentos da História do Direito no Brasil a figurar como base epistemológica da realização da ciência jurídica: trata-se do paradigma jurídico estabelecido sobre os princípios do monismo (estatalidade, racionalidade formal, certeza e segurança jurídicas) e que redundava no mito brasileiro da imparcialidade.

Streck (2004), ao refletir sobre a revolução copernicana do direito constitucional ao final do século XX, refere que o ensino do Direito que praticamos está umbilicalmente ligado com o futuro da Constituição que teremos. O que designa “casuísmo didático” remete às condições através das quais a formação jurídica reproduz o velho hábito no estudo do Direito de, ou se iludir na crença do conhecimento da norma jurídica imediatamente da dicção da lei, ou, quando isso não é possível, reiterar a “orfandade científica” dos juristas, buscando nos juízos de autoridade estabelecidos pela tradição codificada uma definição sintética do que a lei diz.

Trata-se, na perspectiva do autor, de uma formação que traduz o ensino jurídico em uma instância de reprodução do *habitus* dos/as juristas, com sua cultura baseada em *standards*, com seus mecanismos de circulação de conhecimento baseados em “manuais jurídicos que põem à disposição da comunidade jurídica uma coletânea de *prêt-à-porter* significativos” (STRECK, 2004, p. 63) em que todos encontram algum argumento banal para dizerem

que tomam alguma decisão conforme sua consciência. Insiste o autor, no ambiente de sua crítica hermenêutica no direito, em uma ofensiva aguda a esta postura, com o que chama de “constrangimento epistemológico, controle de fundamentação diante do arbitrário sujeito moderno (...) que se torna estranho a tudo que não é ele, como se os olhos se tivessem virado nas órbitas para olharem apenas suas próprias cavidades” (STRECK, 2017, p. 43)

Agostinho Ramalho Marques Neto (2001) denuncia um dogmatismo que se impõe na forma/postura de não apreciação da própria ciência do direito, porque essa apenas é possível no ambiente do que o autor designa epistemologias críticas e que compõem o terreno multidisciplinar em que o Direito encontra definições no conceito, no objeto e no método. Observa o autor que os recursos dessa tradição dogmática constituem referências de verdade arbitrariamente estabelecidos por uma hegemonia ideológica e não metodologicamente construída na diversidade das características gerais que presidem o ato de conhecer (em meio às implicações necessárias sujeito/objeto/relação/sentido). O modo crítico, portanto, não admite que a validade da construção do conhecimento jurídico é intrínseca aos seus constitutivos internos, mas subordinada a noções abrangentes de responsabilidade social, já que saber é poder em geral e muito especificamente no campo do direito em face do caráter coercitivo das suas prescrições.

4.2 Elementos relevantes em nível quantitativo

A reflexão que almejamos parte de uma característica contemporânea peculiar desde o final do século XX: expansão significativa da oferta de vagas mediante a proliferação de instituições de ensino particulares e a constituição de uma indústria voltada para a preparação para concursos. Neste período, é possível perceber que a formação de Bacharéis em direito no Brasil rumou do centralismo elitista das faculdades tradicionais para espécie de “universalismo quantitativo”, associado à expansão dos negócios privados sobre o ensino superior.

Conforme Carvalho (2013), um processo de mercantilização do ensino superior no Brasil tem origem com a Reforma Universitária de 1968, implementada durante o regime militar, com consideráveis incentivos (operacionais, patrimoniais, financeiros, fiscais etc) às IES confessionais e comunitárias, consideradas legalmente como entidades não lucrativas. Na mesma linha Agapito (2016) observa, em que pese o caráter não lucrativo, que este processo conduz à abertura para a iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, baseando-se em discursos de qualidade, facilidade e praticidade.

Ocorre que a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, trouxe a possibilidade da existência de IES com caráter lucrativo, o que foi regulamentado e estimulado pelos decretos nº. 2.207 e 2.306, ambos baixados em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso. Observa, ainda, Carvalho (2013), referindo a dados do INEP¹³, que novas configurações de mercado culminaram, já em 2009, com uma ascensão do segmento lucrativo sobre as entidades não lucrativas, que chega a 77% das matrículas presenciais e 81% das matrículas EAD.

Pereira (2009) observou que, além de um produto lucrativo para o capital, o ensino superior, nestes termos privatistas, passa a cumprir função de divulgação ideológica de modelos de sociabilidade baseados no neoliberalismo, por meio da formação de intelectuais colaboradores e empreendedores.

Gaspar e Fernandes (2014), observam como corolário da mercantilização, um processo de oligopolização (sic) e suas repercussões altamente individualistas nas características da educação decorrente deste processo. Conforme os autores, em um universo de 2.112 instituições privadas atuantes no Brasil, apenas sete controlam em torno de 35% do mercado, produzindo enormes concentrações de poder econômico e político. Ainda anteriormente à fusão da Kroton com a Anhanguera¹⁴, em 2014 - que passou a

¹³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Fonte/INEP: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>. Acesso em fevereiro de 2019.

¹⁴ <http://g1.globo.com/economia/mercados/noticia/2014/07/fusao-da-anhanguera-e-kroton-cria-17-maior-empresa-da-bovespa.html> - acesso em fevereiro 2019.

constituir uma das 20 maiores empresas da Bovespa e a maior empresa mundial do setor, com 125 unidades de ensino superior no país e mais de um milhão de alunos - este era o cenário das maiores IES por números de alunos no Brasil, em 2012, aproximadamente¹⁵:

- Anhanguera 429.000;
- Kroton 410.000;
- Estácio 271.000;
- Unip 238.000;
- Laureate/FMU 213.000;
- Uninove 127.000;
- Uniesp 106.000;
- Total 1.794.000.

Importante frisar que estas análises referentes às transformações de natureza quantitativa, que culminam na mencionada formação de oligopólios, enfatizam que há, simultaneamente, transformações qualitativas orientadas a atender demandas socioeconômicas e político-culturais das classes dominantes e não das classes populares. Como uma política determinada, em toda esta significativa extensão, sequer uma noção de cidadania em sentido abrangente, universal, é tomada como centro das motivações; ao contrário, é relegada a planos secundários, através de modelos de formação indiferentes às desigualdades sociais etc.

No âmbito da Graduação em Direito, fenômeno similar acontece em ambas as perspectivas abordadas, isto é, no crescimento exponencial dos dados numéricos (em termos de amplitude de instituições, vagas, matrículas, egressos etc.), bem como nas preocupações quanto à notória uniformidade de modelos de formação jurídica baseados na marginalização de enfoques teóricos pluralistas, exigentes da centralidade das preocupações com a justiça social, por exemplo. Importante observar os seguintes dados relativos ao

¹⁵ Fonte: Elaborado pelos autores (GASPAR e FERNANDES) a partir de dados obtidos em balanços financeiros e informativos institucionais. Os números são aproximados porque, ao longo do ano, há flutuações nas matrículas (desistências, formaturas, ingressos etc.).

ensino do Direito no Brasil na esteira da mercantilização do ensino superior, conforme observado anteriormente (NUNES e CARVALHO, 2005; SOUSA e ROCHA, 2016; FRANCISCETTO – FGV/Projetos, 2014):

a) Em 1980, havia a oferta de Cursos de Direito em 20 Universidades particulares;

- eram 91.000 estudantes ao todo, sendo que 60% deles estudavam em instituições públicas;

b) em 1994, já eram 59 instituições privadas;

- 130.000 estudantes, com 50% estudando em instituições particulares;

c) em 2004, 75% dos estudantes de Direito já estavam no ensino privado e representavam 12% do total de estudantes universitários no país;

d) Naquele período (item C), o país contava com 1.004 Cursos de Direito.

- Segundo dados do MEC (Ministério da Educação – Governo do Brasil), até o ano de 2013, o “país dispõe de 1,2 mil Cursos de Direito, que efetivam em torno de 800 mil matrículas em todos os anos da graduação”¹⁶.

e) De acordo com os dados do Censo da Educação Superior – INEP/MEC, 2016, o curso de graduação em Direito concentra o maior número de estudantes matriculados¹⁷, ocupando a terceira posição com referência ao número de ingressantes e de concluintes (INEP/MEC, 2016);

¹⁶ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18533:mec-e-oab-assinam-acordo-para-aprimorar-cursos-de-direito&catid=212

¹⁷ O número de alunos matriculados em Cursos de Direito, em 2016, totalizou 862.324 estudantes. Fonte: Inep <www.inep.gov.br>.

f) Conforme Parecer CNE/CES Nº: 635/2018, que, homologado, culminou na Portaria/MEC nº 1.351 – 14/12/2018¹⁸, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, o cenário da oferta de cursos de Direito no Brasil, desde a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004, sofreu uma ampla expansão, registrando um aumento de cerca de 50% na oferta de cursos, e de 62% na oferta de vagas;

g) No Brasil há mais cursos de direito do que em todo o resto do mundo, segundo a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil)¹⁹! Esse cenário, associado às prerrogativas profissionais vinculadas à titulação em questão (Bacharelado em Direito) faz prosperar a indústria da preparação para concursos.

h) Segundo pesquisa realizada na plataforma E-MEC, do Ministério da Educação, existiam, em 08 de março de 2019, 1.685 cursos de graduação em direito (CERQUEIRA, 2019, p. 165).

Todos estes dados podem e devem ser melhor avaliados, tanto sob o ponto de vista de sua exatidão, quanto sob pontos de vista de incontáveis juízos de valor que deles podem emanar. Nas fontes consultadas houve variações nos índices e nos períodos; portanto, desdobramentos futuros da análise podem exigir, talvez, um retorno aos números com maiores exigências de precisão. Ainda assim, por enquanto, considerando objetivos da presente proposta de trabalho, no interior de variações numéricas, já é razoável, verossímil, notadamente perceptível que a Graduação em Direito incorpora consideráveis volumes na expansão mercantilizada do ensino superior no Brasil. Em Pelotas/RS, por exemplo, neste ano de 2019, há quatro Cursos de Direito – um deles, em centenária instituição pública (UFPel), outro, em

¹⁸ Publicado em: 17/12/2018 | Edição: 241 | Seção: 1 | Página: 34 Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro.

¹⁹ <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>

sexagenária instituição comunitária e confessional (UCPel) e outros dois cursos em entidades de natureza empresarial (Anhanguera e João Paulo II).

Em meio ao processo de expansão do ensino jurídico, sobre o qual deve recair observação crítica quanto às relações entre necessidades sociais e pretensões de lucro, há um aspecto que nos interessa mais diretamente, em razão da problemática em desenvolvimento – ele expande na geografia dos territórios e dos setores sociais.

Pelo interior de todo o Brasil há Cursos de Direito frequentados por muitas pessoas e de diversas classes sociais, idades, costumes, origens etc. Esse evento requer compreensões adequadas para que não seja suprimida sua fecundidade como espécie de “de encontro” às tradições centralistas/elitistas históricas no ambiente acadêmico do direito. Uma coisa é criticar o apetite voraz e predatório dos capitalistas, outra coisa é estigmatizar o trabalho de milhares de estudantes e docentes, como desqualificados, a partir de pontos de partida estritamente abstratos, sem qualquer relação com o cotidiano de seus contextos particulares. Talvez seja este o aspecto principal que implica retomadas de uma sociologia da cultura, como em Mannheim (2013, p. 91)

A chave da nova época do saber está no fato de que os homens cultos deixam de constituir uma casta ou estamento fechado, passando a integrar um estrato aberto ao qual ganham acesso pessoas das mais variadas procedências.

Como veremos adiante, não raramente, a discussão sobre o ensino jurídico tem sido efetuada, em multiplicidade de publicações, segundo uma vinculação imediata da expansão quantitativa com suposta perda de qualidade. Não bastasse o caráter ilusório, pelo menos, não presumível, da qualidade que, supostamente, antes havia, é devido, ainda, observar que expressões redutoras da complexidade do Direito e do saber jurídico são encontradas indistintamente em instituições do centro e da periferia, privadas e públicas, visem ou não o lucro.

Para onde for dirigido o olhar, em qualquer direção, vemos uma participação ativa das IES (Públicas e Privadas) na imagem da qualidade baseada na aferição de desempenho dos estudantes em exames standardizados, como, por exemplo o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, que integra o SINAES (Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior), bem como o EOAB (Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e o Selo de Qualidade OAB Recomenda atribuído aos Cursos de Direito, que, por sua vez, são amplamente divulgados na mídia e utilizado como recurso para campanhas de marketing). Por enquanto, decididamente, pelos objetivos inerentes à composição de nossa problemática e seus desdobramentos, buscamos características gerais em comum através das quais este comportamento encontra generalidade/universalidade.

4.3 Modos de tratamento do ensino jurídico com relação à qualidade

Conforme observado anteriormente, em incontáveis publicações ocorrem formulações relativas ao aspecto da qualidade do ensino jurídico brasileiro na atualidade. Em muitos casos, segundo uma falta de qualidade ou má qualidade, muitas vezes, simplesmente, pressuposta; outras tantas vezes derivada de índices de desempenho dos/as estudantes em avaliações nacionais.

Em outros casos, uma preocupação com a qualidade não baseada em, ou emitente de, juízos de valor. Nestes últimos, abordagens que colocam o tema da qualidade em questões relacionadas às finalidades da formação jurídica em uma sociedade democrática, em anseios de justiça e liberdade etc. A seguir, traremos alguns exemplos cruciais destes distintos modos de tratamento, procurando colocar em evidência aspectos que colocam os primeiros na condição das “abordagens sobre estudantes” e que colocam os últimos na perspectiva da “reflexão com estudantes”.

4.3.1 Má qualidade “a priori” e má qualidade derivada de avaliações nacionais

Ao analisar dimensões numéricas da oferta de vagas de graduação em direito, fazendo alusão ao problema da imagem das profissões jurídicas, Carvalho (2011, p. 02) não hesita em situar nos/nas estudantes parcela de responsabilidade pela suposta má qualidade do ensino jurídico, do qual emana,

também supostamente, profissionais “sem as mínimas condições”. Segundo a autora, não sendo possível restringir o acesso às vagas, é preciso intensificar mecanismos de controle. Exemplo direto, franco, sem rodeios, em suas palavras

(...) a situação atual do ensino jurídico, marcada pela má qualidade, é provocada, principalmente, pela massificação do ingresso nas universidades, pelo despreparo dos alunos provenientes de um ensino médio deficitário etc.

Junqueira (1999, p. 09), ainda que em perspectiva crítica, de encontro à tradição autoritária, notadamente entusiasmada pelas inovações trazidas com a redemocratização, entre outros fatores, menciona, também, origens de uma má qualidade do ensino jurídico aos/às estudantes, referindo à falta “de capital cultural (...) e nossa recusa em ver as deficiências de nossos alunos”.

Com semelhantes conclusões, ainda que por vias diferentes, Rosolen e Massarutti (2015, p. 307 – grifo nosso) utilizaram de método bibliográfico para analisar modos pelos quais a história da criação das faculdades de Direito no Brasil promove desdobramentos relativos ao aspecto da qualidade dos cursos jurídicos na atualidade. Na perspectiva dos autores é explícito o estabelecimento de espécie de saudosismo, no qual uma linguagem específica de valorização do passado faz recair, em estudantes atuais, parcelas de responsabilidade em suposta má qualidade. Em suas palavras, imagem de tradicionalismo conservador

Verifica-se também que o ensino jurídico nos dias atuais parece que vai se privando daquela honrosa forma de estudo em grau de excelência, cientificidade e verdadeiramente superior. Os motivos pelos quais isso ocorre são os mais diversos, aumento desordenado do número de faculdades de direito (...) o baixo nível do ensino secundário.

Hopstein e Vaz, (2009, p. 168), analisam o cenário da expansão numérica a partir do início dos anos noventa e abordam o tema da qualidade segundo observação da cumplicidade entre a tradicional ausência de um efetivo compromisso com dimensões pedagógicas no meio jurídico, bem como

de uma prevalência de interesses privados, de natureza financeira, a qual implica que “a expansão quantitativa nos cursos de Direito não foi acompanhada de dinâmicas qualitativas”. No primeiro aspecto, enfatizam a manutenção reiterada da tradição de sistemas de prelação, baseados em monólogos, com alunos/as silentes na autoridade do/a professor/a, e com professor/a silente na teoria/ideologia positivista; no segundo aspecto, estabelecem uma diferenciação da qualidade que considera a inclusão de parcelas da população tradicionalmente excluídas do ensino superior em geral. Conforme os autores, a absorção destas ocorre nas IES privadas, com a inclusão de estudantes com condições socioeconômicas precárias ou desfavoráveis, e cuja “trajetória educacional é, na maioria dos casos, problemática em termos de acesso a serviços educacionais de qualidade” (2009, p. 172). A abordagem conclui pela noção de qualidade baseada no Sistema SINAES, no qual são destoantes a desenvoltura das IES públicas e privadas, especialmente no que concerne ao desempenho dos estudantes nos exames de avaliação, isto é, no ENADE.

Dotta e Filho (2014), abordam a avaliação para a determinação da qualidade do ensino jurídico no Brasil a partir do ENADE e EOAB, baseando análise e conclusão em resultados destes exames. Os autores, apontam para uma distinção relevante entre os exames – enquanto o primeiro está relacionado ao próprio Estado, em relação à educação como um bem público, o segundo está relacionado a um exame técnico-profissional para admissão ao órgão de classe; o primeiro, é integrado às ações do MEC e seu poder de regulação administrativa das políticas educacionais; o segundo é relacionado à OAB e suas prerrogativas legais quanto ao exercício da Advocacia, que não incluem competência decisória em matéria educacional.

Os autores ecoam a noção já observada de que problemas relativos à baixa qualidade do ensino do direito derivam “a priori” da expansão quantitativa, mas acrescentam explícito juízo de valor que toma como presunção de qualidade, ou falta dela, os resultados do sistema avaliativo do SINAES/ENADE, bem como a presença da OAB, no cotidiano que promove ranqueamento de cursos a partir dos resultados do EOAB. Conforme os autores

Esta realidade não é ruim. Por meio da avaliação promovida pelo SINAES é possível ver progresso, principalmente no eixo de avaliação denominado como ENADE. Já a complementação resultando do exame da ordem atua na outra ponta da atividade educacional (DOTTA; FILHO, 2014).

Os autores lidaram com dados de ciclos de avaliação do ENADE e seus indicadores de resultados de qualidade referindo funções diferentes e complementares, como, por exemplo, “guiar estudantes e mercado na escolha do curso de melhor qualidade”, ou então, “comparar estudantes iguais por instituição e área e fazer gestores, professores e alunos refletirem sobre a qualidade da formação”, ou ainda, de modo crucial, propiciar “indicadores para definir a qualidade mínima para a regulação dos cursos”. Ao observarem os resultados das edições 2006/2009 e 2012, os autores concluem que 47% dos Cursos de Direito possuem “qualidade duvidosa”.

Quanto ao EOAB, os autores reconhecem que não tem função avaliativa em relação ao ensino jurídico, mas não deixam de observar desdobramentos simbólicos que, em suas óticas, exitosamente, vêm fazendo com que cumpra esta função. Observando dados do Selo OAB Recomenda, derivado de análises relativas à aprovação dos egressos dos cursos jurídicos nos exames de 2001 a 2007, verificam listagens das IES que forneciam ensino de qualidade que variam entre 50 (cinquenta) e 70 (setenta) instituições; com referência na centralização ocorrida em 2008 (até então as Sessões Regionais/OAB eram responsáveis pelo exame), especialmente a partir de 2011, quando a OAB divulgou nova lista de cursos baseada nos resultados do EOAB em conjunto com ENADE, apenas 80 (oitenta) instituições foram listadas, significando que, do ponto de vista da OAB, em torno de 6% (seis por cento) dos cursos, apenas, têm qualidade reconhecida.

Na perspectiva dos autores, o ensino jurídico no Brasil conta com indicadores de qualidade verossímeis, derivados de mecanismos aptos aos devidos esclarecimentos no tema, “retratando a realidade nua e crua do sistema” (DOTTA; FILHO, 2014).

Derivam desta perspectiva, por um lado, uma crítica à exclusividade decisória do MEC, supostamente porque a área político-administrativa não resiste à proliferação de instituições de ensino, sobretudo aquelas baseadas

em interesses empresarias; e, por outro lado, uma reivindicação de maior poder à OAB, sobretudo por verificarem nesta entidade um maior rigor quanto às avaliações de necessidade social de criação de cursos de Bacharelado em Direito.

4.3.2 – Preocupações com a qualidade, mas “com estudantes”

Wander Bastos (2000) aponta, em densa e extensa pesquisa documental centrada nas normas e atos administrativos referentes ao ensino jurídico no Brasil, desde o império até os desdobramentos da CF/88, a necessidade de estudos que viabilizem a identificação de ideologias na formação de bacharéis em Direito. Não, necessariamente, estudos ideológicos, mas estudos que permitam a construção de objetos para reflexão nos quais haja articulação entre o desenvolvimento legislativo dos currículos jurídicos, os contextos de ensino-aprendizagem e os interesses sociais e políticos dominantes.

Particularmente, sobre implicações do currículo, o autor observa nas relações das formas de transmissão do saber jurídico com o próprio Direito, um intenso e particular interesse das elites brasileiras no controle sobre processos curriculares. Durante o Império e até a Primeira República, por exemplo, o tema era discutido em nível constitucional, no Parlamento. Cada movimento neste tema estaria pautado segundo a força econômica e política do Império, da Igreja, de aristocratas, depois, de oligarquias, de herdeiros na propriedade oriunda do escravagismo etc. Em todo o período, uma preocupação reiterada desde a primeira Constituinte e Assembleia legislativa: “da instrução de nossa mocidade depende, em grande parte a consolidação de nosso sistema constitucional” (VENÂNCIO FILHO, 2011, p. 20).

Apenas em período posterior a 1930, interesses de classes médias urbanas passam integrar transformações curriculares, fundamentalmente, em face das implicações da industrialização e do pensamento científico. Em termos de poder político, ocorre um deslocamento ao Executivo, com maior abrangência de atos administrativos, os quais, ainda que subordinados à

legislação constitucional, na expansão de órgãos da administração pública estão mais próximos de contextos pedagógicos particulares e seus sujeitos.

De qualquer modo, insiste o autor, foi mantido o princípio elitista, não apenas pelas condições objetivas restritas de acesso a uma vaga no ensino jurídico, em decorrência das desigualdades sociais e suas ressonâncias na exclusão escolar, mas, amiúde, no interior de um currículo em realização, no qual a vinculação de propósitos educacionais a interesses sociais e econômicos contingentes, historicamente, resultou na eficácia nacional de um esquema de conhecimento e de linguagem codificados que “dificulta o acesso das camadas sociais emergentes ao ‘saber jurídico’, impedindo-as de colocar suas técnicas de reflexão a serviço de seus próprios interesses sociais” (Wander Bastos, 2000, p. 343 – grifo nosso). Em grande medida, talvez, este o aspecto crucial à presente proposta de trabalho: será apenas em 1994, com a Portaria 1.886/MEC, que haverá fissuras democratizantes neste princípio, no reconhecimento de tensões inerentes aos conhecimentos jurídicos, aos modos de produzi-los, aos sujeitos implicados etc.

Numa segunda insistência relevante sob o ponto de vista do currículo, aponta o autor, que a compreensão do ambiente que culmina na Portaria 1886/94 (MEC) requer observar que houve anteriores fissuras na tradição elitista do ensino jurídico em seus domínios pedagógicos, através da reforma oriunda da Res. 03/CFE/1972. Mesmo na ditadura militar, ocorreu, com necessidade, espécie de acerto de contas com as modificações em geral na teoria jurídica, reclamado historicamente por desdobramentos específicos de nossa economia capitalista periférica e da intensa urbanização.

Este acerto de contas acabou por criar condições para aberturas interdisciplinares, em rigor, contraditórias a regimes autoritários. Inovações devidas desde a ditadura de Vargas e reprimidas pelos efeitos do golpe de 1964, acabaram moldando a Res.03/1972 em diversos aspectos, com destaque à consolidação de um ensino introdutório ao Direito no contexto geral das Humanidades, com a abertura de alternativas locais complementarem o currículo mínimo, alternativas de especialização de vocações segundo necessidades regionais, alternativas de disciplinas jurídicas opcionais ao corpo

discente, estipulação do quadro da prática forense, embrião dos estágios supervisionados, por exemplo.

Em que pese a relevância destas transformações, ainda assim, prossegue o autor, é preciso compreendê-las no ambiente geral de um novo tecnicismo, sob pena de uma avaliação demasiado otimista prejudicar a extensão de seus significados e sua capacidade esclarecedora para uma crítica do princípio elitista e seus desdobramentos no currículo. Menciona que no ensino do direito esta novidade se manifestou em modelos de racionalidade e modos de ação que esvaziaram o potencial interdisciplinar da reforma e suas ressonâncias, na redução estritamente dogmática dos problemas do conhecimento e da organização racional do poder político.

Pressupostos de uma ordem desigual socialmente, mantidos por uma ordem ditatorial politicamente, implicaram espécie de positivismo jurídico mais burocrático que intelectual, disseminado menos pela força da teoria e mais pelo início de um processo de massificação das salas de aula associada à extensão de atividades profissionais privativas, tradicionalmente prestigiadas e supostamente bem remuneradas. Terreno fértil para as formas hierárquicas de ambiente acadêmico seletivo, de raciocínio jurídico estritamente técnico e contencioso, de valores e ideais comprometidos com o “status quo”, algo similar àquelas salas de um currículo abarrotado de que nos fala contemporaneamente W. Pinar (2016).

É oportuno, nesta esteira, estabelecer um diálogo de Bastos (2000; 2019) com Hypolito (2012), quando este percebe nas características gerais da atualidade do desenvolvimento do modo de produção capitalista, a captura, no âmbito da educação, pelo que designa neotecnicismo, o qual implica as noções didática/currículo através da composição de modelos estritamente formais de avaliação, ancorados precisamente no alcance de resultados. Em nosso tempo esse processo redonda nos mitos redutores do saber, do ensino e da aprendizagem às formações voltadas exclusivamente para o desempenho técnico. Os sistemas de avaliação, nesse sentido, não tratam apenas de fiscalizar cumprimento de normas educacionais, mas sim estabelecer “um conceito específico” e regular todos os atos de ensino/aprendizagem para que seja ele, o conceito estabelecido, a própria realização desses atos. Uma lógica

gerencial impõe-se homogeneamente aos sujeitos dos momentos pedagógicos e constitui ares de resignação numa “neurótica atenção aos meios” (HYPOLITO, 2012, p. 542).

É como elemento dos desdobramentos da redemocratização que Wander Bastos (2000) percebe motivos para entusiasmo com a vigência da Portaria 1886/94, a ela referindo como perspectiva de reais mudanças, inicialmente, no reconhecimento da relevância do ensino jurídico para a construção da consciência sobre a ordem, agora, com necessidade, democrática e baseada na supremacia da Constituição em todas as consequências de natureza teórica e política. O autor traz a imagem de uma desconexão com aquele compromisso tradicional com interesses de elites e com a racionalidade burocrática estatal, com potencial de deslocar o pensamento e a atitude para uma reorganização segundo expressões e propósitos pluralistas, exigentes de pautas críticas e interdisciplinares.

Este deslocamento, no entanto, inicia pela compreensão dos modos através dos quais o ensino jurídico, na generalidade de sua formação prática destinada constitucionalmente às funções públicas da jurisdição, constitui-se como esfera educativa, não apenas como requisito para concurso público ou exame de ordem. Segundo o autor, a ausência deste tipo de compreensão estimula invasões de interesses corporativos sobre o currículo, as quais minimizam, senão impedem, possibilidades com referência às seleções de conteúdos sob valores democrático-sociais, às formas de superação do falso dilema do aprendizado prático sem teoria, ou teórico sem prática, mas, sobretudo, ao desenvolvimento das aulas e demais atividades com olhar ao corpo discente em suas particularidades – urge encontrar imagens dos/as estudantes desvinculadas do “Complexo de Ajax, o mito apegado à cultura da conservação e no desespero da mudança” (WANDER BASTOS, 2000, p. 406)²⁰.

²⁰ O que Ajax parece ter entendido da sua experiência é que há uma lei inelutável que o tempo ilumina: no tempo se manifesta que nada é absoluto, que tudo muda, tudo cede ao seu contrário, seja pelo ritmo que rege os fenômenos da natureza, seja pela ausência de ritmo, pela absoluta margem de probabilidades que rege o que é humano. E o seu modo de ser não se ajusta a viver nesta mudança. Ajax é inflexível. FIALHO, 1995. A pedagogia pela loucura no Ajax de Sófocles.

Martinez (2019), aborda uma “evolução do ensino jurídico no Brasil”, tomando como referência três momentos básicos segundo a teoria política - Estado liberal, Estado Social e Estado Neoliberal. Aponta o autor para uma visão otimista do cenário resultante da Constituição Federal de 1988 em relação com a Portaria 1886/94MEC. O destaque assenta na ideia de que esta relação coloca a norma geral do ensino jurídico em consonância com postulados do Estado social. Contudo, observa que este plano normativo acaba relegado ao plano das formalidades, em razão do avanço das políticas neoliberais dos anos noventa, as quais repercutem na multiplicação de cursos, sob a qual “o Estado Social Brasileiro olvidou em estabelecer uma regulação qualitativa dos cursos de direito, aos quais foi mantida uma modelagem livre, com base na pedagogia tradicional” (MARTINEZ, 2019, p. 08). Percebe-se, pois, a manutenção de uma implicação necessária entre expansão e qualidade, bem como a premissa de que uma suposta qualidade implica noções de controle.

Ainda sob o otimismo decorrente das possibilidades da Portaria 1886/94, Martinez (2012, p. 60) propõe uma “faxina pedagógica”, ao reivindicar a imperiosidade de uma pedagogia específica ao ensino jurídico, e que seja ela dirigida contra modelos de dominação que advém da realidade brasileira, baseada em intensas desigualdades quanto à eficácia dos direitos sociais e que se desdobram em expressões de dominação referentes a estudantes. Essas expressões, conforme o autor, ocorrem na atividade de docentes que, mesmo vitimados pelas explorações características do mundo do trabalho, acabam reiterando as estruturas do *status quo*, quando impõem modos de trabalho em sala de aula segundo as máximas tradicionais de um positivismo jurídico indiferente às exigências de uma formação voltada para a responsabilidade social.

Persistindo neste otimismo que não deixa de estar atento aos diversos limites que as inovações e possibilidades da Portaria 1886/94 enfrentam, Martinez (2004, p. 31), desenvolve abordagem relativa às implicações de uma “função social do ensino jurídico”, relacionada ao “mito da neutralidade” (2004, p. 67), com base na teoria do inconsciente coletivo de Carl Jung, postulando que há um arquétipo cristalizado no ensino jurídico brasileiro que o torna distante das efetivas demandas sociais que lhe tornam necessário.

Conforme o autor, um aspecto central da transformação trazida pela Portaria 1886/94 assenta nas “novas estruturas sociopedagógicas que albergam ciência, ensino e prática do direito transdisciplinar” (MARTINEZ, 2004, p. 20), e que são dirigidas a modelos de formação baseados e comprometidos com racionalidades emancipatórias. Estas estruturas, no entanto, tem como obstáculo relevante, entre outros, uma “imagem primordial” (2004, p.127) do contexto do ensino jurídico no Brasil, a qual viceja desde suas origens no século XIX - a manutenção do *satus quo* tomada como padrão, uniformidade e regularidade de um senso comum totalizante que retém as potencialidades do âmbito pedagógico/universitário de produção do conhecimento jurídico em relação com a experiência societária. Esse obstáculo permanece robusto, em níveis de sala de aula, entre outros fatores, no reiterar do papel desempenhado pelos “medalhões docentes” (MARTINEZ, 2004, p.131; WERMUTH, 2016) na composição de modelos de autoridade e de padrões de conduta aos olhos dos/as estudantes, o que nos faz pensar sobre as feições de um individualismo liberal estritamente atrelado às noções de sucesso pessoal.

Silva e Coelho (2010), abordam a preocupação com uma formação humanística no âmbito do ensino jurídico no Brasil, a qual segundo os autores é crucial em face das características de nossa experiência pública; neste sentido, organizam a reflexão sobre as implicações não contraditórias entre empregabilidade/sucesso profissional dos/as egressos/as e o exigido compromisso com os valores que norteiam os princípios e as normas constitucionais e que perpassam a conformação objetiva das instituições democráticas.

Os autores referem a uma crise da educação jurídica com um modo bastante peculiar, afirmando-a como algo que “nada tem de aterrorizante” (SILVA E COELHO, 2010, p.16), ao contrário, deve ser pensada e estudada como inerente a uma realização institucional que está integrada à compreensão de um processo histórico-cultural e que, portanto, há de ser repensada permanentemente.

Sob este pressuposto, os autores desenvolvem a abordagem dos aspectos estruturais e funcionais desta crise, ressaltando tratar-se de uma

atividade integradora de diversos problemas, em níveis da docência, da tríade ensino-pesquisa-extensão, aspectos administrativos e curricular; neste último aspecto, com base em literatura que nas décadas de 70/80, bem como no início dos anos 90, intensificou a crítica sobre a uniformidade das seleções de conteúdos/disciplinas nos documentos curriculares, desenvolvem uma imagem do currículo como “espinha dorsal” (SILVA E COELHO, 2010, p.83), cuja fixidez é algo problemático por ser imediatamente limitante, por não acompanhar movimentos que há nas transformações velozes da experiência societária – mudanças nas grades curriculares, centradas em “voluntarismo e falta de reflexão não correspondem a efetivas melhorias de qualidade” (2010, p.86).

A base de tal raciocínio, derivado de observações pelos autores realizadas em Faculdades de Direito, assenta na ideia de que, mesmo que haja inovações, sob o ponto de vista de arranjos de conhecimentos e de atividades, elas ainda são muito tímidas, não implicando fendas significativas na tradicional lógica da especialização. Grande parte da força desta tradição, afirmam, reside na característica do ambiente acadêmico do direito ser resistente às noções que impliquem flexibilização, sobretudo, quando estas são referidas como reais possibilidades de escolhas a serem realizadas pelos/as estudantes. Os autores postulavam, desde então, por ambientes pedagógicos que rompessem com a supremacia da Grade Curricular, em favor de atividades diversificadas, baseadas no comprometimento dos/as estudantes, afirmando esta ruptura como resistência contra a “Universidade dos Ausentes” (SILVA E COELHO, 2010, p. 88).

Francischetto (2015), enfatiza, entre outros fatores, que um impedimento crucial à superação das distâncias tradicionais do ensino jurídico dos diálogos necessários com a pedagogia advém da permanente incompreensão sobre a independência do campo pedagógico em relação ao campo profissional. Sustenta a autora ainda ser hegemônica uma compreensão do ensino jurídico baseado, fundamentalmente, nas aulas expositivas, segundo os cânones das profissões que compõem a jurisdição – Advocacia, Promotoria de Justiça e Magistratura.

Na mesma esteira, Cani e Negreiros (2015), observam a manutenção desta hegemonia, mesmo com todos os avanços ocorridos nas últimas

décadas, na cumplicidade de elementos ideológicos e políticos com facilidades práticas. Trazem como exemplos, a economicidade (um/a professor/a para números cada vez maiores de alunos), a flexibilidade (professores/as versáteis nos diversos ramos do direito), e uma tradicional crença na garantia de eficácia às mensagens que supostamente constituem conteúdos finais, conclusivos, dirigidos a alunos receptores (mensagens emitidas por profissionais vinculados às implicações da prática jurídica). Observam, contudo, ainda que muitas vezes eludidas pelo *status quo*, haver tensões neste cenário, pois “as salas de aula estão repletas de alunos que anseiam por uma formação que vá além da decoreba da legislação brasileira” (CANI; NEGREIROS, 2015, p.69).

Ghirardi e Vanzela (2009), desenvolvem a organização de estudos sobre experiências de ensino jurídico participativo visando diálogos entre docência e pesquisa nos quais os relatos de experiência têm primazia sobre ponderações teóricas acerca de modelos diversos; os autores referem estar menos preocupados com os resultados, do que com as particularidades dos processos de construção destas experiências.

Nesta organização, Cunha (2009, p. 95) apresenta o “desenho curricular” de um curso de Direito da FGV (Fundação Getúlio Vargas/São Paulo) no qual uma ruptura considerável com as grades curriculares tradicionalmente impostas merece destaque em dois aspectos fundamentais aos propósitos de nossa proposta de trabalho:

a) o primeiro, consiste na reunião das áreas do Direito de Família, do Direito das Sucessões e do Direito da Infância e Juventude, historicamente separadas em disciplinas autônomas, em uma única unidade de ensino-aprendizagem intitulada Direito de Família e Sucessões;

b) o segundo, que essa disciplina integrara o eixo de formação básica, no primeiro ano do curso, e não o eixo de formação profissional²¹, sobretudo nos últimos semestres, como via de regra.

²¹ Modelo da Res. CNE/CES. 09/2004.

Respondendo às críticas baseadas na ideia de que primeiro é preciso compreender Teoria Geral do Direito Civil, Direito das Obrigações, Responsabilidade Civil e Direitos Reais, o autor é incisivo no sentido contrário – estas áreas é que serão melhor estudadas e compreendidas após a lida com o programa Direito de Família e Sucessões, que articula conhecimentos e atitudes pedagógicas a partir de proximidades com problemas cotidianos reconhecidos pelos/as estudantes, resultando em considerável elemento motivador.

Esta perspectiva não tradicional implica modos de avaliação também não tradicionais. Do mesmo modo como a superação das fronteiras disciplinares também implicou deslocamento do lugar da nova unidade de ensino-aprendizagem nos momentos da formação do/a estudante (agora, quando ingressante, não mais quando concluinte), um esquema de avaliação continuada é desenvolvido segundo a implicação de avaliações dirigidas ao plano de ensino e aos/às estudantes. Sobre o plano, para avaliação de seu programa, na observação dos aspectos de conteúdos teóricos/normativos, bem como na realização de avaliações sobre os acontecimentos, com objetivos de viabilizar compreensões da experiência, necessidade de correção de rumos etc.; na avaliação discente, avaliação continuada segundo esquemas de participação nas diversas atividades com primazia sobre a avaliação somativa final, mediante a construção de atividades e correspondente avaliação em aulas subsequentes.

O autor refere ao encontro de resultados satisfatórios no desenvolvimento do trabalho, a partir de uma perspectiva que privilegiou a busca de motivações aos/às estudantes neles mesmos, em suas memórias de circunstâncias reais, isto é, nas memórias de acontecimentos em que houve problemas jurídicos, reais ou não, com pessoas conhecidas ou não, ou mesmo em lembranças de histórias ou casos nas mídias. Infinitos podem ser os acontecimentos/memórias, mas, percebemos com o autor, que importa perceber aqueles capazes de despertar curiosidade e interesse e que um olhar dirigido às relações dos mesmos com os objetos de estudos, encaminham condições efetivas para a construção de saberes qualificados em níveis de abstração e generalidade. O autor enfatiza que a motivação “compensou com largueza qualquer deficiência de uma formação prévia” (CUNHA, 2009, p.110).

Designando como “novos donos do saber jurídico”, Assis, Vedovato e Simioni (2018), percebem novos atores nos espaços de produção de sentido no Direito. Em especial, referem à atividade acadêmica, a qual participa nas disputas da episteme jurídica em meio aos diversos movimentos de superação do bacharelismo e suas implicações políticas, com repercussão na superação da primazia dos aspectos funcionais das jurisdições, com a emergência de discursos vinculados às exigências sociais dos saberes jurídicos.

Dias (2014, tradução nossa), compõe uma abordagem ampla acerca da “Educação Jurídica no Brasil”, envolvendo teorias curriculares, teoria crítica e, em especial, no trabalho com os conceitos de currículo de coleção e currículo de integração, de Basil Bernstein. O autor desenvolve um tipo de reflexão que não abdica da vinculação de desdobramentos teóricos passíveis de generalidade/universalidade com interesses específicos na compreensão de contextos pedagógicos em suas particularidades. Para tanto, resgata preocupações com as condições do ensino do Direito e de propostas para melhorá-lo que não pertencem exclusivamente aos fóruns oficiais, às investidas da burocracia acadêmica; ao contrário, vicejam em variados ambientes em que docentes, discentes, funcionários, mesmo em encontros não empregados nas responsabilidades acadêmicas, mantém a recorrência de reflexões sobre currículo, emancipação, propostas de ações etc.

Neste sentido, possível perceber uma referência apta à composição do ensino jurídico no Brasil, como desenvolvimento de “numerosos estudos” (DIAS, 2014, p. 72, tradução nossa), com farta e consistente literatura publicadas nas últimas décadas, dirigidos à compreensão de problemáticas que emergem, especialmente, em suas relações necessárias com transições de natureza pedagógica implicadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao reivindicar a importância do tema, o autor dirige o olhar ao Projeto Pedagógico de um Curso de Direito no sul do Brasil (FURG), destacado como um dos primeiros cursos jurídicos a desenvolver inovações trazidas pela Portaria 1.886/94.

No projeto mencionado, a partir da Res. 09/2004, uma organização com propósitos explicitamente relativos a melhorias de qualidade, mas, contrariando o lugar comum do saudosismo elitista, bem como a imediatividade dos dados

de resultados de exames nacionais, o autor fala em qualidade de um modo especial - sob o filtro crítico de uma educação emancipadora. Centra a análise no perfil do egresso, encarando elementos da experiência curricular que permitam pensá-lo como um profissional crítico, reflexivo, motivado para a transformação social. Assim, instiga a pensarmos (sobretudo, nós professores de graduação em direito) que reorganizar compromissos com as humanidades no estudo das teorias do conhecimento e da sociedade, bem como com a eficácia jurídica dos direitos individuais e sociais no estudo dos ramos do direito positivo, desenvolvendo capacidades técnicas, inclusive, de atuação na jurisdição, exige que nos preocupemos mais acentuadamente com os modos de aquisição do conhecimento e com a reorganização das relações entre tarefas comuns e autonomia individual na atuação docente.

Uma ideia de liberdade baseada na fragmentação atomista é incisivamente criticada pelo autor, pois isola o agir cotidiano dos docentes no nas distâncias promovidas pelos conteúdos tradicionais em um currículo de coleção (isolamentos e fronteiras nítidas - Bernstein); cada um, dono de seu campo, determina os caminhos, avaliações etc. De encontro a esta ideia, postula a perspectiva de um currículo de integração segundo a qual uma abertura nas dimensões de conteúdos permite o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no envolvimento de docentes de diversas áreas em atividades e avaliações que respondam às implicações de uma noção compartilhada sobre tarefas e propósitos. Em especial, enfatiza a função integradora desempenhada pelo eixo de formação prática no currículo do curso (ainda na linguagem da Res. 09/2004), observando nela considerável potencialidade de superação das rígidas fronteiras e hierarquias estabelecidas pelas tradições disciplinares e que redundam no estabelecimento de distâncias com os eixos de formação básico e o eixo de formação profissional.

Uma educação emancipadora no âmbito jurídico, segundo esta perspectiva, assenta em processos transdisciplinares que tomam as formas das ciências jurídicas, humanas e sociais como fontes de conhecimento, como elementos de motivação e sensibilização de sujeitos em uma formação na qual as pretensões pessoais sejam desenvolvidas em meio à consciência de pertencimento às exigências de liberdade e justiça etc. O autor é enfático na necessidade de superação da imagem do conhecimento jurídico como um

“tesouro escondido” (DIAS, 2014, p. 82, tradução nossa) pelas hierarquias impostas por supostos monopolistas do conhecimento.

Como pode ser observado, existe um roteiro utilizado para ingressar nas discussões sobre o ensino jurídico no Brasil. São, pelo menos, três tipos de construções teóricas possíveis neste roteiro. A primeira é constituída por modelos de abordagens em que há um pressuposto de falta de qualidade, responsabilizando estudantes por isso, especialmente porque, hoje em dia, houve ampliação do acesso às vagas por parte de sujeitos oriundos das classes populares ou de circuitos socioculturais tradicionalmente distantes do ensino superior; a segunda, exigente de critérios mais sutis, mantém a discussão em torno de questões relativas à qualidade, mas organiza reflexões não preconceituosas em relação a estudantes, sustentando o entendimento de uma baixa qualidade a partir de desempenhos reais em exames de avaliação, como, por exemplo o ENADE e o Exame de Ordem da OAB – em ambas as construções, são efetuadas “abordagens sobre estudantes”.

É a terceira perspectiva, no entanto, que anima as origens e os propósitos do presente trabalho. Entre outros motivos, destacamos, inicialmente, uma centralidade real em estudantes quando não são tomadas como referências negativas a expansão da oferta de vagas e correlata ampliação do acesso por diferentes classes sociais, origens culturais, faixas etárias etc.

Também é preciso destacar que problemas de qualidade, quando enfrentados, o são a partir de uma relação crítica com as políticas educacionais no âmbito jurídico, com questões estruturais das instituições de ensino, relativamente aos meios disponíveis, relativamente às precárias condições para o trabalho docente, mas não em uma fácil responsabilização aos/às discentes; ao contrário, nesta terceira perspectiva encontramos os fundamentos e a motivação para a “reflexão com estudantes”. Por ela, pela sua necessidade, partimos para o próximo capítulo, no qual traremos resultados de nossa entrega aos desafios colocados pelos sujeitos da pesquisa com suas imagens da justiça.

5 – Imagens da justiça e justiça curricular

No começo não era nada.
Até que alguém, simplesmente, olhou para cima e
com o coração esmagado de torcicolos e de curiosidade,
optou: a) por maravilhar-se; b) procurar explicar o que via.
(LEVINAS. M.L)

No início do trabalho mencionamos as imagens de um funil metodológico e de uma charneira. São imagens sugeridas, respectivamente, por Mazzoti e Gewandsznajder, (1998) e por Quivy e Campenhoudt (2008), no sentido de organização das relações entre o desenvolvimento da teoria e o empenho de análise na pesquisa. O funil foi determinante para que pudéssemos integrar conceitos de terrenos tão vastos e independentes, como o são a Filosofia Política e a Sociologia da Educação, em uma problemática apropriada ao estudo do ensino jurídico no Brasil; a charneira foi determinante para viabilizar a articulação desta problemática a um âmbito mais restrito (relativamente ao caráter amplo da problemática), no qual são enlaçados conceitos trazidos pelos estudos em teorias do currículo e em metodologias baseadas na análise de imagens.

Este movimento de aproximação fez com que princípios filosóficos de justiça distributiva e princípios sociológicos de compreensão de contextos pedagógicos fossem conduzidos a uma espécie de encontro necessário, em um ponto de vista irremediavelmente capturado pela necessidade de situar-se, de instalar-se, cada vez mais amiúde, no lugar, no espaço próprio de alunos/as e professores/as, em níveis dos cursos, das salas de aula, de relações entre indivíduos, para daí derivar, quem sabe, relações gerais.

A questão originária que motivou este movimento na teoria e na metodologia tem origem em variados pontos de vista sobre desafios contemporâneos ao ensino jurídico no Brasil. Como observado anteriormente, é possível enxergar uma contradição significativa, a qual nos tomou o olhar, a atenção, como uma curiosidade básica que determinou o estranhamento inicial e nos moveu até aqui - enquanto no plano das normas, que instituem diretrizes curriculares nacionais, desde 1994 até nossos dias, há afirmação de

perspectivas de formação não estritamente baseadas na reprodução das formas do direito estatal, uma angústia acadêmica assombrada pela necessidade do sucesso impõe a fixação de um sentido tecnicista, uniformizador, nas escolhas de conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem.

Uma vez enxergada esta contradição, também é nítida outra, a qual emerge em desdobramento – considerada a dimensão numérica dos cursos e da oferta de vagas, associada aos resultados (majoritariamente negativos, supostamente) obtidos por egressos/as em exames nacionais de avaliação (oficial ou corporativa), grande parte do próprio esforço crítico e progressista no âmbito jurídico se perde na composição de espécie de senso comum que amalgama aquela “visão geológica” do currículo, incapaz de pensá-lo como algo vivo, em algum nível preciso, independente de estritas disputas em termos de política e epistemologia jurídicas, às “abordagens sobre estudantes”, insuficientes para a necessária primazia dos contextos pedagógicos e seus sujeitos.

Neste particular, é fundamental que retomemos as preocupações bernsteineanas com o dispositivo pedagógico, especialmente em relação às distinções necessárias entre o que é transmitido e o dispositivo transmissor (LOPES; MACEDO, 2011; SANTOS, 2003). Muito se discute acerca daquilo que é transportado para o interior dos contextos educacionais, com grandes níveis de desmistificação, inclusive (por exemplo, nas teorias da reprodução), sobre as implicações das relações de classe social e os fatores de poder que efetuam seleções na cultura, modelando práticas pedagógicas e distribuindo formas de consciência, ensinando aos/às jovens determinados comportamentos e visões de mundo sobre questões sociais, raciais, de gênero etc; no entanto, é preciso pensar a comunicação pedagógica além de uma mera condução de esquemas de dominação a ela exteriores, pois ela não apenas transmite uma mensagem sem alterá-la, não bastando, portanto, pensarmos sobre a mensagem, em si, mas no dispositivo que permite a sua transmissão. Este é o sentido da preocupação de Bernstein (1996, p. 55, tradução nossa)

Em relação com minhas perguntas sobre a existência de princípios gerais subjacentes à pedagogização do conhecimento e sobre o que faz possível a comunicação pedagógica, a maioria dos estudos se ocupam apenas do que é transmitido ou transportado, sem investigar a constituição do transmissor. Possuímos estudos das mensagens pedagógicas e de sua base institucional e ideológica, porém não temos tantos que se ocupem da gramática social sem a qual não é possível nenhuma mensagem.

Sob esta compreensão, a crítica em geral é potencializada e dirigida para a realização de autocríticas em particular, vale dizer, pelo questionamento sobre o quanto somos capazes de ver, não apenas pela vontade sincera de ver, mas, sobretudo, pelo esforço em desenvolvermos aptidões para ver, acontecimentos recorrentes no país e em nossas salas de aula; ou, ainda, ao contrário, para enxergar o cotidiano de sala de aula e poder ver melhor a experiência jurídica brasileira. A resposta aos limites das perspectivas baseadas na primazia de conteúdos com sujeitos silentes, também se dá de forma amalgamada – assumir o currículo como verbo (PINAR, 2007), implica, com necessidade, a “reflexão com estudantes”, sem a qual poderemos continuar falando muito sobre eles/elas, mas sabendo pouco de suas realidades, conhecendo-os pouco, portanto.

Alcançar consciência desta carência, ainda que em nível fugaz, inicialmente, fez emergir a problematização central que motivou o deslocamento do olhar para questões curriculares no âmbito jurídico, especialmente aos/às estudantes. Uma vez compreendido o currículo, não como uma jazida de conhecimentos verdadeiros selecionados em conformidade a algum princípio universal e necessário contido na forma das codificações, mas, como um espaço de tensão e de disputas de sentidos, já não perguntamos o que ele é, mas como tem sido constituído. Nesta esteira, compreendemos também que a participação de estudantes é inerente, isto é, em qualquer constituição de uma realidade curricular em particular haverá modos diversos com que eles/elas atuam, com maior ou menor intensidade, seja como objetos de “abordagens sobre”, ou como sujeitos de “reflexão com”, nas diversas possibilidades contextuais entre a voz e o silêncio. Neste sentido, deixou de parecer algo eficaz, portanto, supor alguma definição possível sobre o que é o currículo jurídico segundo estudantes, mas pareceu muito promissor questionar como eles/elas constroem seus próprios significados, como

percebem as relações entre o conhecimento, a formação profissional, e suas condições factuais entre os sentidos do instituinte e do instituído.

Apostar na validade de tal promessa exige que reorganizemos algumas relações percebidas na construção da validade temática do ensino jurídico no Brasil, segundo o critério da importância dispensada a estudantes na literatura. Neste sentido, retomemos as seguintes reflexões hipotéticas:

- a) Que a expansão quantitativa, associada a uma leitura negativa dos resultados de avaliações de qualidade intensificam sistemas de concentração de poder sobre estudantes e professores e que este poder redunde em impedimentos reais à liberdade necessária para a própria compreensão do Direito contemporâneo, baseado na redistribuição igualitária de direitos individuais e sociais;
- b) Que, admitidos problemas de qualidade (“*ad argumentandum tantum*”), então deverá ocorrer maior grau de liberdade aos estudantes, pois sem estudantes livres, impossível uma formação comprometida com a justiça distributiva;
- c) Que há injustiça no modo como são responsabilizadas as novas gerações por uma suposta má qualidade no ensino jurídico, derivando esta injustiça de verdadeiros preconceitos com a expansão do acesso às classes populares, sobretudo;
- d) Que estudantes silenciam em relação às tensões envolvidas no currículo como resposta ao caráter arbitrário da distribuição de regras de reconhecimento, na expectativa de integração aos modelos de identidade sobre o “ser estudante de Direito”, notadamente direcionados ao mercado ou ao Estado e seus supostos critérios de qualidade baseados em um positivismo jurídico mais burocrático do que teórico.

O caráter amplíssimo com que iniciadas estas reflexões também é reorganizado em um funil metodológico conducente à configuração problemática culminada no item “d”, eis que referente ao silêncio dos/das estudantes em sala de aula. Em razão dela buscamos desenvolver condições teóricas que permitissem apostar em uma intuição reconstrutiva para compreendê-lo (o silêncio), não a partir de uma procura de causas, mas de uma abertura às possibilidades de que sua recorrência esteja conforme uma função do próprio currículo, nas contradições que caracterizam o ensino

jurídico em sua feição tradicionalmente hierárquica e formalista. Por isso, as relações entre *Cultura Vade Mecum* e *Virada Curricular*, entre *Justiça Curricular* e *Infantilização da Juventude* e entre *Currículo Instituinte* e *Currículo Instituído* funcionam como hipóteses e conceitos (ou pressupostos) que viabilizam um modelo de análise no qual é possível precisar o que levar em conta, tomar em consideração, a partir do impacto causado pelas imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes.

O que torna estas noções relevantes não diz respeito a alguma capacidade descritiva da realidade, mas, precisamente, em como podem ser apreendidas na forma de proposições que articulam conceitos a determinados fenômenos – em nosso caso, uma experiência docente que não pode, ou não requer ser provada, mas na qual é observado o acontecimento do silêncio tornado problemático. Assim, importa menos nos conceitos algo que já exista neles do que aquilo que neles “se fez” na construção da tese, e que permitiu avaliações sobre o que é pertinente para seleção e análise dos dados, tomando como referência os sentidos de “reflexão com estudantes” e não “abordagens sobre estudantes”.

A tomada destes sentidos permite superar a vagueza de um “ensino jurídico no Brasil” recorrente nas milhões de literaturas, como observado anteriormente, em direção à composição de escolhas minimamente criteriosas, de hipóteses com bom senso (QUIVY E CAMPENHOUDT, 2008), que permitam circunscrever, ter uma boa descrição, de um universo capaz de generalização, algo reconhecível como experiência compartilhada por estudantes e docentes Brasil afora. Não é preciso, portanto, abdicar da fecundidade deste contexto imenso que hoje chega a mais de mil e seiscentos cursos em todo o país, desde que configuremos uma amostra representativa, não através de eventual extensão numérica (o que seria muito relativo), mas pela capacidade de fazer emergir imagens que possam ser reconhecidas além de seus limites territoriais, circunstanciais.

O desafio fundamental não é descobrir supostos fatos universalmente válidos, ocorrentes em todo o país, mas compor pontos de referências que permitam o olhar sensivelmente competente aos problemas de nossos contextos particulares e integrá-los em sentidos mais abrangentes. No caso específico deste trabalho, estudantes ingressantes e concluintes de quatro

Universidades trazem recados fundamentais sobre problemas de justiça em sala de aula, identificáveis em todos os cantos do país. Tal identificação é tornada possível a partir de um ponto de partida metodológico indutivo-crítico, pela tomada das imagens, em suas particularidades, como relatos de experiências cotidianas para chegar à generalização da ideia *Cultura Vade Mecum* e sua emergência como injustiça curricular.

A própria construção destes conceitos, em suas particularidades e relações (recíprocas e com outros conceitos), é vinculada ao exercício desta índole metodológica. É ela que movimenta a charneira, levando, concomitantemente, as fontes conceituais à pesquisa e a pesquisa às fontes conceituais. Em ambos os deslocamentos, a procura, no acervo de dados, de argumentos sobre as repercussões da lida empírica na justificação das posições originárias sobre o currículo jurídico, bem como sobre a fecundidade de uma particular seleção de imagens em viabilizar certa interpretação teórica de possíveis achados nas imagens da justiça produzidas por estudantes.

Assim, as imagens, em geral, reiteram um primeiro argumento sobre dificuldades no campo jurídico em concretizar inovações relacionadas ao atendimento de exigências contemporâneas para a formação das novas gerações de profissionais da jurisdição etc. Não parece aleatório que sejam expressivamente majoritárias as “abordagens sobre estudantes”. É razoável pensar que esta desproporção está relacionada ao complexo de Ajax, como medo da mudança não apenas em estudantes (Cap. 4), mas reconhecer que há tempos habita os próprios corações e mentes docentes, pela assunção, muitas vezes irrefletida, mas não desinteressada, dos princípios do monismo, da estatalidade, da racionalidade formal, da certeza e segurança jurídicas; as imagens selecionadas, por sua vez, atendem à provocação de uma particular desconfiança – além de uma crítica ao ensino jurídico e à justiça em geral, há nelas uma virada para problemas de justiça curricular, especialmente para a necessidade de investigação sobre o silêncio estudantil como um problema interpretativo, apto para compreensão de diversas formas de injustiça curricular recorrentes em todo o país, ainda que observadas em contextos particulares. Por isso, a índole indutivo-crítica propicia uma orientação fundamental no sentido de a “reflexão com estudantes” ser radicalizada, não apenas no nível dos propósitos da problematização, mas, sobretudo, no nível da própria

pesquisa. Vale dizer, intuir que há atmosferas injustas sobre estudantes e reconhecê-las na textura do silêncio não é suficiente enquanto não compusermos modos eficazes para aflorarem suas vozes.

Esta perspectiva metodológica é exemplarmente desenvolvida com preocupação técnica por Wolkmer (2001, p. 21; p. 269), ao partir de conflitos sociais e necessidades específicas de sujeitos injustiçados para chegar à “generalização teórico-prática dos fundamentos materiais e formais de um novo paradigma jurídico”, fundado na cultura democrática e pluralista emergente da atitude de novos sujeitos sociais em luta pela satisfação de necessidades humanas fundamentais, o qual designa *pluralismo-jurídico-comunitário-participativo*. Dentre as condições para sua afirmação como modelo cultural capaz de disputar a supremacia do instituído pela ideologia do centralismo legal que permeia a imaginação dos juristas, o autor destaca as implicações de desdobramentos pedagógicos para uma ética concreta da alteridade, a qual compartilha com valores universais (vida, liberdade, justiça, bem comum), mas, por estar inserida em plurais formas de vida, revela valores específicos que simbolizam a dialética particular/universal, unidade/pluralidade e que são representados em emancipação, autonomia individual e coletiva, solidariedade e justiça. Não relega princípios universais comuns a toda humanidade, mas enfatiza a vida cultural de uma realidade particular, material e não formal. Trata-se de uma “ética antropológica da solidariedade, que tem como ponto de partida as necessidades dos grupos humanos excluídos e como objetivo uma prática pedagógica libertadora atinente à sua emancipação”.

A composição de quadros de referência para navegar do particular ao geral é estabelecida, portanto, não apenas para viabilizar a compreensão de injustiças recorrentes, mas, igualmente, segundo o propósito de manter sujeitos da pesquisa livres dos contornos daquilo que o pesquisador previu, delimitou, conduziu. Assim, o desafio consiste em não submeter os sujeitos com nossos conceitos ou hipóteses, nem os perder de vista; não reproduzir, simplesmente, nossos valores, ideias e questões, nem esquecer o espírito que as move. Seria muito difícil receber respostas autênticas se já chegássemos com nossas críticas ao monismo jurídico, por exemplo; mesmo julgando estarmos vinculados aos pressupostos de um pluralismo emancipatório, o que nos tornaria diferentes do escolástico tradicional com suas distâncias e hierarquias,

neste exato momento? Uma técnica apurada em entrevistas e questionários, muito provavelmente. Mas não é sobre silêncios que estamos trabalhando para tentar compreender?

Não é preciso, em nosso caso, especificamente delimitado, solicitar falas ou escritas para tornar efetivas questões implicadas por hipóteses e conceitos relativos à injustiça curricular com estudantes, na rigidez de indicadores sistemáticos etc. Não é preciso, frisamos, no sentido de que não é estritamente necessário, mas, ainda além, ousamos, não é preciso no sentido de exigências relativas aos interesses por níveis de rigor, de exatidão. Há muitas reservas ao uso de imagens em pesquisa social, especialmente quando há curiosidade epistemológica dirigida a significados expressados por sujeitos acerca de seus contextos, mediante o que eles/elas possam expor na forma de uma construção intelectual. De modo geral, as reservas estão relacionadas a uma suposta impossibilidade de demarcação objetiva na interpretação de imagens, supondo-as como, necessariamente, irracionais, instintivas, enganosas etc. No entanto, um viés crítico deste tom, que não esteja pautado na observação de que a metodologia não tem vida, concretude, fora de um quadro teórico e uma problemática por ele implicada, pode vir a ser tão preconceituoso e ilusório quanto o que, supostamente pretende criticar. Como observamos no capítulo 2, não ser condicionado por bias depende menos de um controle metodológico excessivo do que de uma postura que torne a relação pesquisador-pesquisados/as, em si, problemática, exigente de transparência. Não se trata de uma ilusão de não haver julgamentos, mas tornar as bases deste julgamento explícitas, para que outros/as tenham suas próprias conclusões, não se trata de atingirmos, ou não, o rigor, em nossos tratamentos dos dados, mas de permitirmos que outros/as saibam como chegamos a ele.

Importante destacar que as dificuldades implicadas pela abertura das imagens não deixam de ser observadas por quem pretende lidar com elas para fins de natureza científico-social. Exemplo determinante neste sentido é a preocupação de Mitchell (2015) com uma subjetivação das imagens que porventura venha a flertar com a superstição. De qualquer modo, este tipo de preocupação remete ao refinamento no trato com imagens, no sentido de aprimorar capacidades metodológicas, não ao seu menosprezo.

Menosprezar imagens quando elas podem compor valioso material empírico para a teoria social, especialmente em educação jurídica, faz parte do “aprisionamento multissecular à tradição escrita como mais científica, mais filosófica, mais verdadeira”, conforme Schwengber, (2016, p. 262); faz parte dos efeitos do aturdimento de um espírito que, oscilante entre a fascinação e o desprezo, mesmo diante de real necessidade de compreensão dos elementos sutis de uma comunicação visual determinada, deleita-se em não avançar dos limites imediatos da suspeita (MARTINE, 2012); faz parte de um esforço de marginalização da imagem (BOHNSACK, 2010), o qual, propositadamente, obsta suas vantagens como testemunhos que “comunicam rápida e claramente os detalhes de um processo complexo que um texto levaria muito mais tempo para descrever” (BURKE, 2017, p. 125).

Conforme Hall (1997) há no desenho um sistema de representação, referente à pessoa, objeto ou evento e é neste aspecto que o desenho dos sujeitos da pesquisa permite uma indução generalizante, em termos de que as imagens ali trazidas e os sentidos e significados nelas emergentes poderiam ser produzidos pelos nossos/as alunos/as, ou de qualquer outro/a professor/a. Na hipótese originária não há formação jurídica qualificada sem estudantes livres, do mesmo modo, não há estudantes livres sem justiça distributiva de direitos pedagógicos; da mesma maneira, não são eficazes as formulações por um ensino jurídico vinculado às grandes questões sociais do Direito sem que haja reflexões com estudantes sobre isso.

Estes pressupostos não podem deixar de incidir também na pesquisa! Juristas “falam bem”, ou são enfadonhos/as, ou são autoritários/as, tudo isso pode refletir objetivamente, desde a concepção de instrumentos, como entrevistas ou questionários, em primazias particulares de quem pergunta e quem responde. Em qualquer caso, estaria reiterado o sentido de “abordagem sobre estudantes”, minimizando, senão excluindo as possibilidades de “reflexão com estudantes”. Por estas razões, a fecundidade do método documentário, de uma comunicação através das imagens, para acessar o plano “ateórico” dos sujeitos e nele encontrar “vozes”, como sentidos e significados. É preciso, para animar os sujeitos, no mínimo, não os limitar. O aspecto fundamental pelo qual a seleção das imagens no acervo da pesquisa é tão significativa em nossos propósitos reside no fato de que em nosso trabalho não importa nada que seja

estritamente quantitativo. Números, aqui, tem valor apenas como algo demonstrativo, heurístico.

Na terminologia da Filosofia da Ciência de Rubem Alves (2000), iniciamos a lida com os dados, já sob o influxo dos sentidos da interpretação no método documentário (Cap. 2), com a imagem metafórica de uma pescaria; conforme o autor, pesquisadores/as são sujeitos que sabem usar redes teóricas para apanhar o que é de seu interesse de conhecimento, acrescentando que a própria ciência moderna (neste aspecto, talvez, insuperada) está alicerçada numa ideia de rede na qual mais importante do que aquilo que captura é aquilo que deixa passar. Galileu (1564-1642), exemplifica, deixou passar sons, gostos, cores, cheiros etc, porque sua rede estava voltada para apanhar elementos cuja existência, supostamente, antecede a tradução operada pelos sentidos. Assim, o autor acaba abordando o aspecto do rigor na prática científica, mencionando que a ciência social padece de uma instabilidade perene, pois, rigorosamente, não lida apenas com objetos estáticos, mas com sujeitos, dotados de movimento, de vontade. Por isso o pouco acordo sobre as melhores redes no âmbito das ciências sociais. Enquanto na ciência natural uma teoria ganha reconhecimento pela sua capacidade de predizer o futuro, nas ciências sociais só se constata algo depois que passou, como na célebre imagem da coruja hegeliana:

Para dizer ainda mais alguma coisa sobre a pretensão de ensinar como dever ser o mundo, lembramos que, em todo caso, a filosofia sempre vem muito tarde (...) Quando a filosofia chega com sua luz crepuscular ao anoitecer, uma manifestação da vida acaba de envelhecer. Não se pode rejuvenescê-la com o cinza sobre cinza, mas apenas conhecê-la. Ao cair das sombras da noite é que alça vôo o pássaro de Minerva. (HEGEL, 1997, p. 37)

Neste contexto, Rubem Alves (2000) menciona a dimensão política de toda prática de ciência, aludindo à vinculação entre conhecimento e controle. Opera, neste ponto, a noção de desordem, que é a intrusão num padrão de organização estabelecido. Observa que foi tornado senso comum, que aprendemos desde o início da escolarização, que o/a cientista é o/a mais inquieto/a dos sujeitos, o/a mais curioso/a dos/as indivíduos. Mas não é exatamente assim, frisa. O processo científico, adverte, só é viável na medida em que o cientista tem uma ideia da ordem que espera da realidade. Fora

deste quadro de ordem, os fatos ou dados não possuem qualquer significação. Se uma prática científica não enxerga significação em um fato ou dado que não faça parte de sua expectativa de ordem, necessariamente deverá contar com algo que ao contrário da rede, que traz muitas coisas, seja mais específico e traga só o que é desejado. Por isso, um pesquisador precisa de anzóis, porque o anzol é o instrumento mais correlato de uma efetiva hipótese do peixe que quer se pescar.

Assim realizamos nossa lida com as imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes, jogando, inicialmente, redes de malha larga e recolhendo símbolos da justiça em geral; logo após, com malhas finas, permaneceram apenas “deusas Themis”. No entanto, houve um acontecimento inesperado que nos fez refinar o modo de tratamento e, portanto, passamos a usar anzóis - as imagens selecionadas concluem um movimento, dos reiterados símbolos tradicionais das instituições jurídicas, às reiteradas “deusas Themis” e destas últimas àquelas que sugerem, em uma interpretação reconstrutiva, estarmos enxergando estudantes e seus materiais de aula, com o que, as imagens da justiça já não são mais aquelas do Estado e da sociedade em geral, mas a justiça curricular.

Este movimento é possível na realização de um “conhecimento conjuntivo”, como descrito por Bohnsack (2011, p. 119), o qual, conforme Weller (2005) constitui uma das razões pelas quais o autor argumenta em favor da relevância de um resgate do pensamento de Mannheim na atualidade, especificamente na associação do conhecimento e do pensamento ao contexto local. Diversamente de um “conhecimento comunicativo”, referente ao conhecimento generalizado de instituições e regras, reiteradamente relacionado a estereótipos, a padrões básicos etc. o conhecimento conjuntivo é relativo às particularidades e especificidades distintivas de certo meio social. Assumir a perspectiva de um conhecimento conjuntivo, nestes termos, abre caminho para o estabelecimento da primazia do contexto, no sentido de compreensão dos espaços de experiência conjuntivas dos produtores das imagens.

Esta assunção nos faz recuperar diferenciações referentes ao modo como no método documentário é efetuada a análise dos dados. Como observado anteriormente, podemos distinguir em interpretação formulada e

interpretação refletida. Conforme Liebel (2018), estas perspectivas estão relacionadas à transição do sentido imanente ao sentido documentário, no tratamento das fontes, não questionando *o que* elas são, mas *como* são constituídas. Assim, na primeira, há uma exposição das características que evidenciam sentidos imanentes à imagem, enquanto na segunda os temas identificados e analisados na primeira serão contextualizados e analisados conforme sua historicidade.

Outra diferenciação a ser recuperada, neste mesmo sentido, refere às observações de primeira ordem e de segunda ordem. Na primeira, o/a pesquisador/a analisa detalhadamente o objeto, identificando seus aspectos espontâneos, abstendo-se de comentários ou interpretações, decodificando-o numa espécie de “tradução” do conteúdo original; na segunda, o/a pesquisador/a se concentra na análise de formas de discursos, de relações, de conteúdos sobre ações dos/as sujeitos, dos motivos que subjazem estas ações. (BOHNSACK; WELLER, 2011; BASSALO, 2012; WELLER, 2005).

Em síntese, as pretensões em configurar espécie de conhecimento conjuntivo emanam em meio a uma abertura hermenêutica diltheyana à compreensão do outro como autor de um documento apto à interpretação, reconstruindo seu processo criativo, procurando significados intencionais, mas admitindo ser possível compreendê-lo de forma ainda mais razoável do que ele a si próprio. Tal abertura foi estabelecida desde o espírito com que iniciamos os contatos visuais com as imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes, no panorama geral, na totalidade dos desenhos manuais, até a seleção pontual dos documentos (produções imagéticas individuais) que especificamente são conexos às relações entre o silêncio, como problema, e possíveis achados na análise, como significados da injustiça curricular. Durante este percurso, a curiosidade, na trilha de Bohnsack (2010), é direcionada para a procura de motivações concretas, de atores/as concretos/as, estabelecendo a questão: que histórias concretas as imagens nos contam?

5.1 Recorrências nas imagens e projetos pedagógicos dos cursos pesquisados

É importante ressaltar que, inicialmente, jogadas as redes de malha larga, observávamos a recorrência do conceito de uma justiça institucional, sugerindo uma especialização do currículo, particularmente, entre estudantes concluintes, com aspectos preponderantes na justiça estatal, nos códigos legais e nas demandas processuais; ao contrário, nas imagens produzidas por ingressantes, eram evidentes questões de justiça pertinentes a temáticas contemporâneas, relacionadas a gênero, etnia, disparidades econômicas, direito dos animais, direito de minorias, em especial no que estas temáticas implicam a justiça distributiva. Há, no entanto, uma nova dúvida, semeada por aspectos decorrentes dos conceitos teóricos do currículo que compuseram redes com malhas finas, a qual embaralhou as seleções que adiante pautarão nossa seleção e análise. São aspectos relativos ao entendimento de que ingressantes e concluintes sugerem um deslocamento do foco de atenção dos/as estudantes, das instituições jurídicas tradicionais aos problemas teóricos e políticos das realizações da justiça social, especialmente para a justiça curricular.

Ainda, outras imagens tanto de ingressantes, quanto de concluintes, também apresentaram “motivos” tradicionais, simetrias e hierarquias dos espaços jurídicos, aqui incluídas salas de audiência e tribunais, malhetes não utilizados no Brasil, testemunhas da mistura de referências com relação às produções culturais norte-americanas, tais como cinema, séries televisivas, entre outras²², deusas Themis, em várias “leituras”, clássicas e contemporâneas, reforçando a alta repercussão cultural da simbologia da justiça tradicional (LEITE; SCHMIDT, 2018; LEITE, 2014; LEITE; VAN-DÚNEM, 2014; LEITE; DIAS, 2016; DIAS; LOREA LEITE, 2015).

Em síntese, as imagens focalizadas referem-se aos mesmos objetos e apresentam observações muito similares quanto ao contexto e conceitos envolvidos na temática da justiça. No entanto, salientamos que entre elas há singularidades, evidenciadas em suas estruturas formais, o que nos remete ao empenho, nos termos de Bohnsack, em favor de uma interpretação formulada,

²² Observamos, além das imagens de malhetes, muitas vezes, com grande destaque na coreografia cênica, cenas policiais, “perucas” de juízes, etc.

(atenta aos níveis imanente/pré-iconográfico e expressivo/iconográfico) e em favor de uma interpretação refletida (atenta aos níveis documentário/iconológico). Por enquanto, privilegiaremos as dimensões com que estas imagens evidenciam dois tipos de deslocamento, que entendemos significativos no conjunto das imagens coletadas:

- a) Primeiro tipo - do foco na Justiça estatal, para uma ênfase na Justiça distributiva em um tom nitidamente denunciante de posturas não igualitárias;
- b) Segundo tipo - na tendência observada no cotejamento das imagens entre ingressantes e concluintes em todas as instituições, as quais revelaram a predominância (não se trata de algum tipo de padrão determinante, já que houve diferenças, mas a recorrência que nos interessa, ainda assim, permanece) das imagens com símbolos, cenas específicas de uma cultura técnica do Direito e das instituições jurídicas por parte dos concluintes, em contraste com as imagens dos ingressantes, que fizeram emergir vínculos mais estreitos com o contexto social. No caso das imagens correspondentes ao primeiro tipo de deslocamento (item a), há, ao contrário, uma paridade entre ingressantes e concluintes.

Esta paridade, que ocorre em vários desenhos, pode ser especialmente exemplificada nas imagens abaixo, produzidas por um estudante concluinte e uma estudante ingressante.

Imagem 01

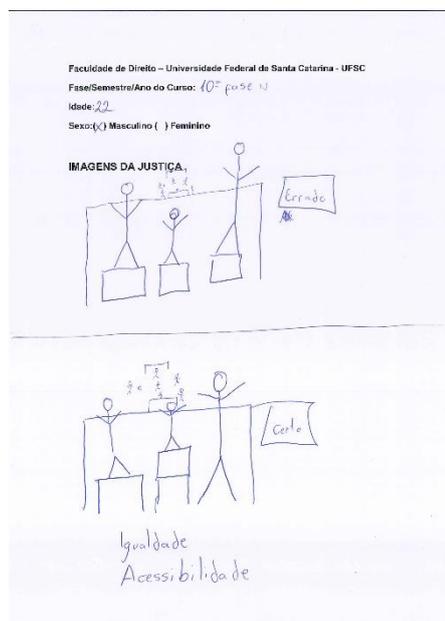
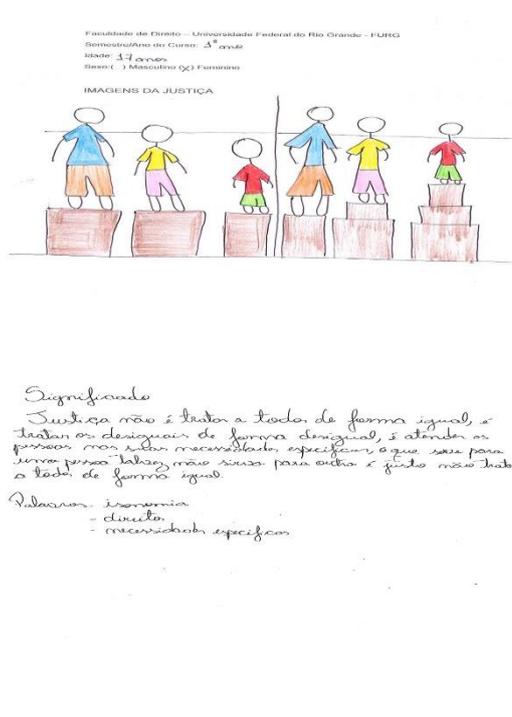


Imagem 02



Conforme observado por Leite e Schmidt (2018), são imagens que evocam tensões práticas relativas aos problemas da igualdade e da equidade, as quais estão presentes na internet, em sites com inspiração teórica e política, mas também bastante comum nos debates públicos em redes sociais. O processo de análise, realizado com base no Método Documentário de Interpretação, propiciou encontrar imagem semelhante no site OIKOMANIA (2018)²³, em publicação intitulada *Igualdade e Justiça*, fazendo referência à morte de Ronald Dworkin, em fevereiro de 2013 (1931 - 2013)²⁴, citando o autor como um dos principais debatedores da justiça distributiva pós-Rawls.

²³ Disponível em <<http://oikomania.blogspot.com/>>

²⁴ Disponível em <http://oikomania.blogspot.com/search?q=DWORKIN>

Observamos que as imagens trazem a representação de um muro, contendo pessoas, de tamanhos diferentes, onde todos estão de pé, sobre caixotes. Como os personagens possuem tamanhos diferentes, alguns mais baixos do que o muro, os caixotes também variam na altura, para que eles possam ver o que está fora/além do muro; em ambos os desenhos, Imagens 01 e 02, há duplicidade de elementos e personagens, indicando correção da altura dos caixotes, bem como polaridades expressas em textos sobre certo/errado, isonomia/desigualdade.

A perspectiva das imagens produzidas pelos estudantes vai ao encontro das características do “retorno ao direito” como exposto no capítulo 2, em dois aspectos fundamentais: primeiro, pelos conceitos implicados e pela índole de alteridade manifesta; segundo, pelo modo peculiar com que articula os conceitos nas preocupações com a justiça distributiva, isto é, naquilo em que vão de encontro à estratégia neoliberal, exigindo um Estado ativo contra as desigualdades sociais, um ativismo exigido em nome da justiça, "um sistema institucional para reduzir a influência dos azares da natureza na vida de cada pessoa" (GARGARELLA, 1999. p. 138).

Neste sentido, as diferenças verificadas na produção de ingressantes e concluintes permanecem como um roteiro necessário, o qual permite um acesso considerável a uma avaliação das correspondências (do âmbito geral ao específico) entre as imagens da justiça produzidas pelos estudantes, o retorno ao Direito no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em direito, os projetos pedagógicos dos cursos em seus objetivos e nos perfis pretendidos aos/às egressos/as.

Ainda assim, há um elemento novo fundamental: há uma recorrência de utilização dos símbolos tradicionais, com um tipo de traço, de feitio, de composição, que movimentam os sentidos e significados mais para uma visão contestatória frente às instituições jurídicas, do que, propriamente, uma reprodução acrítica de alguém que apenas pretende ingressar no *establishment* do mundo jurídico e suas ilusões de riqueza e status social.

Tradicionalmente, posturas conservadoras, queremos dizer, comprometidas com o *status quo*, eludem imagens de desigualdades e injustiças sociais quando compõem concepções relativas ao conhecimento jurídico. A própria imagem geológica do currículo é pautada por suposta

primazia da técnica jurídica baseada nas heranças da escola da exegese e o mito da neutralidade. Espécie de insensibilidade oficial impermeável ao reconhecimento de que a Constituição e as codificações têm convivido com a clara injustiça, de que não há um só dia em que todas as pessoas recebam proteção a seus direitos supostamente inalienáveis, de que as distâncias entre o direito e a justiça são muito grandes para serem negligenciadas em formulações estritamente técnicas. Convém lembrar, por exemplo, nas imagens da justiça esculpidas nas sedes dos tribunais ou em convites de formatura, de colação de grau, as variações de deusas Themis utilizadas costumam reiterar sobriedade e elegância aristocráticas, imunes às coisas comuns.

Uma sensibilidade docente aberta a compreensões desta tradição já nos fazia perceber a característica rebelde com que estudantes utilizaram, nesta pesquisa, símbolos tradicionais da justiça para denunciar os limites desta própria tradição - em perspectiva documentária, podemos observar nos desenhos selecionados um motivo, qual seja desnudar suas prestações à injustiça, em suas diversas expressões como prática de dominação econômica, racial, sexual, etária etc. Confiar nesta empatia faz parte de uma aposta pelo “otimismo curricular, de uma visão otimista sobre o alunado”, na linguagem de Santomé (2018, p. 45). Especialmente com estudantes de Direito, os elementos de uma perspectiva pedagógica baseada no otimismo, pretenciosa de não aniquilar sonhos e ideias, “se baseia em incidir em todos os temas, do passado e do presente, mostrando que sempre a inovação, as lutas pela justiça, pela melhoria da sociedade são imprescindíveis para se ter êxito”.

Estes elementos nos fazem pensar que a recorrência das imagens, dos símbolos tradicionais nelas invocados como denúncias de injustiças, exige, então, que avancemos da distinção ingressantes/concluintes e percebamos que ela envolve outras distinções como, por exemplo, estudantes do curso noturno e diurno, do gênero masculino e do gênero feminino, jovens e não jovens; e que ela está presente em todas, constituindo a denúncia da Cultura *Vade Mecum*, da injustiça curricular que silencia estudantes.

Sucintamente, a seleção e análise das imagens envolvem as seguintes relações entre hipóteses e conceitos com natureza operacional:

1 - Virada Curricular e Cultura *Vade Mecum*: utilizando, apenas metaforicamente - pois, conforme Burke (2008, p. 95), “como se já não houvesse tantas viradas que os leitores correm o risco de ficar tontos” -, a expressão consagrada em virada linguística, virada cultural, virada pictórica, queremos referir expressamente às mudanças que implicaram diferenças cruciais nos modos de conceber e nas maneiras de tratar o ensino do Direito a partir da Portaria 1886/94, as quais recuperaram da marginalização, ou mesmo do esquecimento, a primazia dos contextos de realização pedagógica com as incontáveis tramas e relações de poder neles estabelecidas, apontando para processos democráticos em nível da política e pluralistas em nível da epistemologia jurídica; Cultura *Vade Mecum* como negação dos valores possíveis na virada curricular, uma verdadeira captura da liberdade estudantil por um apelo permanente às determinações temáticas e procedimentais de um tecnicismo jurídico que silencia estudantes;

2 - Currículo Instituinte e Currículo Instituído: não há renúncia definitiva em relação às possibilidades do sujeito no currículo. O currículo instituinte, aqui tomado como conceito, fornece a noção de que só há, em rigor, sujeito quando este/esta decide; do contrário, é o instituído, isto é, um currículo reduzido pelo impedimento à proliferação de sentidos, exigida, tanto pela necessidade de superação da feição estática e obsoleta das instituições oficiais, bem como pela emergência de um novo espaço instituinte de direitos, baseado na implicação necessária de uma fundamentação ética para a ordem jurídica e de instâncias democráticas de reconstrução do conhecimento jurídico e da formação de seus quadros profissionais.

3 - Justiça Curricular e Redefinição Direitista da Linguagem: desdobramentos em uma infantilização da juventude: em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. É preciso questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários. Referir-se à justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida (ARROYO, 2011).

Redefinição direitista da linguagem como atmosfera intelectual e política na qual há verdadeiro ataque contra a justiça curricular, com o ambiente de soerguimento de visões de mundo conservadoras e de enfraquecimento da cidadania, no qual as organizações sociais e comunitárias de orientação progressista têm sido objeto, nas últimas décadas, de tantos ataques que acabaram completamente debilitadas, ao passo que as pessoas que costumam se preocupar com as dimensões do público se converteram em suspeitas. Este enfraquecimento da cidadania viceja numa espécie de substituição de tudo o que mobiliza “o social” e que pode remeter discussões curriculares aos grandes temas da humanidade, ou necessidades imediatas de uma comunidade em particular, pelo que é tecnicamente rotineiro, burocrático e que redundava em uma “infantilização da juventude”, ou seja, exige-se dela grande esforço para acesso aos conhecimentos da rotina e tomá-los como reais, através do silêncio ou da manipulação da história. Uma lente mercantilista vigia o cumprimento dos “conteúdos estrela” e os constitui como expressões culturais autênticas no interesse do trabalho, supondo estudantes obedientes, cumpridores das ordens de quem, circunstancialmente, exerça o poder (SANTOMÉ, 2013).

Reiterando: buscar a reconstrução de significados relevantes nas imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes, primeiro permitiu que tivéssemos parâmetros para pensarmos o currículo dos cursos de direito e o como, ou quanto, neles estão implicados os grandes temas de justiça distributiva, com destaque ou marginalização; depois, conduziu nosso pensamento à seguinte questão: como, então, as imagens da justiça que produzem significados sobre as instituições jurídicas relacionadas ao mundo, à sociedade, às pessoas, podem produzir significados sobre a distribuição justa, ou não, dos bens sociais envolvidos nos cursos jurídicos, especialmente, do próprio conhecimento jurídico? Como as imagens da justiça são, também, imagens da justiça curricular, com foco na distribuição de direitos pedagógicos dos/das estudantes de direito? Dito de outro modo, por que não relacionar o aparato teórico da justiça distributiva aos acontecimentos das salas de aula de graduação em direito, às relações professor-aluno? Neste sentido, as imagens selecionadas e correspondentes análises, antecipadas por uma sintética retomada de aspectos metodológicos cruciais.

5.2 Imagens em análise

Passamos a desenvolver a análise das imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes em três etapas inter-relacionadas, a pré-iconográfica, iconográfica e a iconológica.

Traremos sete imagens selecionadas no acervo conforme a seguinte ordem: a primeira imagem (imagem 03) é a imagem básica, fundamental, responsável pelo critério de seleção contido no movimento que iniciou com a atenção às imagens da justiça em geral para a justiça curricular em específico, bem como da justiça curricular em geral para o silenciamento de estudantes em específico. O impacto causado por esta imagem foi o acontecimento inesperado da pesquisa na lida com o material empírico, o qual nos fez refinar o modo de tratamento, conduzindo-nos ao uso de anzóis para que capturássemos, precisamente, expressões de denúncias da Cultura *Vade Mecum* como injustiça curricular, expressões de denúncias desta injustiça praticadas na imposição do silêncio como compromisso com a mensagem do poder burocrático estabelecido.

Traremos, ainda, outras seis imagens de estudantes ingressantes (num total de três imagens) e de estudantes concluintes (num total de três imagens), selecionadas segundo o critério acima apontado, qual seja, a presença de uma recorrente postura crítica por parte dos/as estudantes na utilização de símbolos tradicionais. Iniciaremos com as imagens dos/das ingressantes.

Um olhar atento aos diversos detalhes observáveis em nível pré-iconográfico, em uma atenção percuciente sobre as características da estrutura formal em cada imagem, torna ainda mais agudo o desenvolvimento de um sentido documentário, potencializando os níveis iconográfico e iconológico. No modo como Bohnsack (2010) articula diferentes tradições do tratamento da imagem como atividade interpretativa, quanto mais densa a descrição:

- a) Mais próximo o esclarecimento de significados naturais;
- b) Mais organizado o foco em elementos convencionais;
- c) Mais sólida a procura por conteúdo;
- d) Mais próximo o pesquisador da composição de um documento dotado de capacidade autorreferencial.

Nas análises gerais da pesquisa, a comparação entre ingressantes e concluintes e correspondentes comunicados, em reiteradas imagens da deusa Themis, por exemplo, foi possível pelo recurso a elementos distintivos no traço ou na disposição da cena; as formas evidenciaram variações de rebeldia ou de compromissos técnicos com as características da jurisdição etc. Também observamos em imagens produzidas por ingressantes a presença de símbolos de um ensino jurídico tecnicista, ou de uma perspectiva curricular estritamente especializada.

Considerando que estamos investigando um fenômeno cultural, relembremos, é imperioso que nossa atenção esteja voltada, não, exatamente, ao que ele é, mas, fundamentalmente, ao como ele emerge. Assim, foi relevante destacar que pode haver uma comunicação sobre imagens e uma comunicação através de imagens para que nessa distinção, apareçam as vantagens do desenho para os fins do presente trabalho, sobretudo porque estamos lidando contra as defesas individuais que remetem sujeitos ao silêncio. Por isso insistimos em que o Ensino Jurídico no Brasil deva ser pensado, compreendido, em termos de representações pautadas em imagens das salas de aulas como lugares sociais.

Retomando: na primeira espécie de comunicação, olhamos para o que a imagem traz em si, no que tem de mais geral, no quanto o tratamento de sua estrutura formal permite reconstruir validamente algum contexto social, propiciando qualidades e capacidades para orientar uma ação prática. Uma vantagem daí resultante é a perspectiva de totalidade, impossível ao texto (escrita/fala), necessariamente segmentado. Ora, uma metodologia há de fazer acreditar a teoria e, em nosso caso, tem sido possibilitar superar silêncios que derivam do “certo/errado”, talvez por não haver qualquer avaliação, talvez porque o desenho permita expressão sem responsabilidade de um texto legítimo a ser avaliado, talvez por não haver constrangimentos derivados de um suposto dever de falar bem, ou escrever bem, ou ainda, falar ou escrever coisas importantes.

Na segunda espécie de comunicação, a afirmação de um problema interpretativo, em um primeiro sentido referente à natureza da imagem, em um segundo sentido referente à sua apreensão pela existência de produtores e de

analistas em variadas possibilidades. Aqui, precisamente, nosso interesse na reconstrução de sentidos da imagem, pois é possível fazer dela um documento para compreensão de fenômenos sociais, como observações cotidianas, entrevistas etc.

Essa reconstrução é tanto mais capaz de demonstrar as características do contexto geral, mais dizendo sobre os problemas enfrentados por estudantes no currículo jurídico, quanto menos conhecemos pessoalmente os produtores das imagens. Aqueles/as estudantes falam sobre acontecimentos de um modo que poderíamos acreditar tratar-se de algum/a de nossos/as alunos/as.

Nossa atenção às imagens segundo uma relação dos conceitos do imanente (Karl Mannheim) e do Pré-Iconográfico (Ralf Bohnsack, a partir de Erwin Panofsky) tem permitido a apreensão de elementos decisivos para a composição de documentos aptos a fornecerem sentidos, porque alimentam de modo mais efetivo a possibilidade, respectivamente, de um sentido expressivo ou iconográfico, documentário ou iconológico. É no detalhe, por exemplo, que as várias deusas Themis não são apenas a reprodução de um estereótipo, mas uma crítica contundente às ilusões de imparcialidade, equilíbrio e força da jurisdição em uma sociedade desigual.

Iniciamos com o desenho produzido por uma estudante iniciante, no qual ocorreu a perturbação contumaz que mudou nosso percurso, que reorganizou nossas atenções aos problemas universais da realização da justiça e nos remeteu às implicações da justiça curricular; que deslocou nosso olhar da sociedade e da jurisdição para a sala de aula, da cidadania como um todo para alunos e alunas da graduação em Direito; já não era uma deusa Themis, mas, de modo fulcral, uma estudante silenciada naquela infantilização da juventude de que falou Santomé (2013), assumindo a vanguarda, postulando a afirmação de critérios relativos à seleção de outras imagens e organizando o roteiro de suas análises, pois

Uma imagem não é apenas um conjunto composto por linhas, cores, luzes ou sombras; não é apenas uma questão de forma, um pensamento plástico; ela existe como um pensamento político, histórico, cultural. Assim, a leitura de uma imagem exige um esforço de reconhecimento que, de alguma forma, depende dos modos de expressão e compreensão de cada época e lugar, ou seja, cada imagem conta a sua história (SCHWENGBER, 2016, p. 266)

Importante salientar que, de encontro a subjetivismos irrestritos (centro das reservas que marginalizam as imagens), há solidez na leitura da imagem segundo ações institucionalizadas e papéis sociais. Observamos no início do trabalho que nosso objetivo em desenvolver uma apreciação e realização particulares do método documentário de interpretação tinha o escopo de buscar a reconstrução de significados relevantes nas imagens da justiça produzidas por estudantes, não para reivindicar descrições de fatos, ou de dados, mas para alimentar aquilo que Rubem Alves (2000, p. 144; p. 214) remetendo-nos a Karl Mannheim, designou como “verificações intersubjetivas que permitem alguma objetividade”, as quais requerem uma disposição do pesquisador aos riscos de uma não assepsia científica contrária às suas intuições criativas, bem como aos desafios contra “cegueiras intencionais” que escondem a relevância da visão dos contextos de descoberta como lugares sociais, antes que descrições bem fundamentadas epistemologicamente.

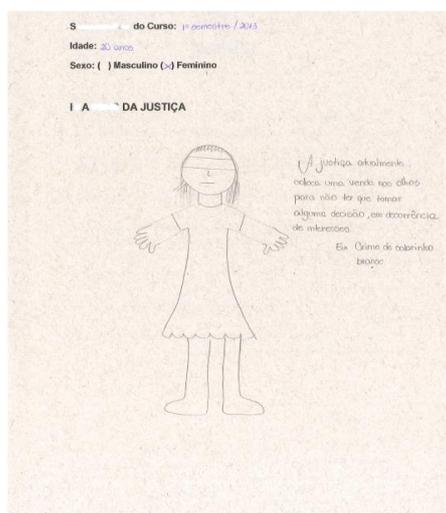
Como veremos uma abordagem pautada na estrutura formal da imagem em relação com a estudante que a produziu, em seu contexto de realização, é capaz de trazer à tona incontáveis realidades do ensino do Direito, no relato, quiçá, da firmeza de códigos compartilhados, que fazem parecer natural o que é sentido, construído socialmente. Ao desenvolvermos uma mentalidade analítica neste sentido, sob o método documentário, procuramos o gesto, independente do querer da produtora da imagem; isso não impede, ao contrário, estimula que, uma vez interpelados pela imagem, não a silenciemos, pois,

O que as imagens querem não é o mesmo que a mensagem que elas comunicam ou o efeito que produzem, não é sequer o mesmo que elas dizem querer. Como as pessoas, as imagens podem não saber o que querem, devem ser ajudadas a lembrá-lo através do diálogo com outros (MITCHELL, 2015, p. 185).

Submetermos, portanto, a imagem aos níveis de interpretação acima referidos alimenta possibilidades descritivas do “*habitus*”, nos termos de Bohnsack (2010, p. 130) e de Streck (2004, p. 41) do ensino jurídico contemporâneo, como cultura *Vade Mecum*, como visão de mundo limitada ao

monismo estatal no campo jurídico e ao atomismo e individualismo nos campos filosófico e político. A este movimento fomos capturados pela imagem abaixo, a imagem da justiça curricular, com sua denúncia da redefinição direitista da linguagem, da infantilização da juventude, do silenciamento dos/as estudantes. Em destaque, uma particular descrição da estrutura formal.

Imagem (03)



A análise baseada no contexto da produtora da imagem permitiu a apreensão não de uma deusa, mas de uma jovem, ou menina, ou criança denunciando imagens do ensino jurídico e dos papéis reservados aos/às estudantes, invertendo a lógica *Vade Mecum* e dizendo “olhem pra nós”.

Corpo humano. Braços abertos com as mãos abertas e disponíveis. Pernas esticadas com pés abertos em suas respectivas direções. Pescoço reto. Cabeça com boca, nariz, cabelos e duas linhas paralelas por toda a face, situadas logo acima da maior extensão do diâmetro. Utilizado considerável espaço da folha, não há elementos exteriores ao corpo, não há um chão onde esteja apoiado.

Exceto pelos cabelos, em todas as dimensões da linha, o lápis percorreu a maior extensão desejada em vazante única, produzindo encaixes razoavelmente adequados, com pequenas faltas nos traços das pernas e uma sobra nas grandes linhas laterais, em seus encontros com a linha perpendicular em gomos que veste o corpo desde a linha inferior do pescoço aos braços e a certa altura das pernas.

Até mesmo duas pequenas formas situadas ao lado da cabeça, em meio aos cabelos e à altura do intervalo entre o nariz e a boca, são executadas como continuidade da linha enquanto realiza partes singulares inerentes à composição do todo - assim dedos para braços, pés com pernas, círculo para cabeça, grandes linhas do “vestido”, venda e seu nó.

Com apenas dois pequenos traços (os menores que há em todo o desenho, considerando a continuidade em todas as linhas), forjando duas paralelas e uma perpendicular, o nariz e a boca aparecem estáticos. É desprovido o nariz de cavidades, e é firmada a boca em traço único, lábios unidos; não há movimento em que absorva, ou exale – o rosto não apresenta reações. O lado direito (membros, especialmente) é maior que o lado esquerdo.

Níveis, nas perspectivas de Mannheim e Bohnsack:

- 1 - Pré-Iconográfico (Imanente) ----- pessoa, mulher, menina.
- 2 - Iconográfico (Expressivo)----- deusa Themis.
- 3 - Iconológico (documentário)----- estudante.

Nos níveis 1 e 2, respectivamente relacionados ao esclarecimento de significados naturais e elementos convencionais; em ambos os casos, perguntam “o que”(?).

No nível 3, procura pelo conteúdo, segundo a delimitação de um contexto – perguntamos “como” (?).

Neste movimento, a perturbação (SCHWENGBER, 2016; MARTINE, 2012). Vínhamos analisando a estrutura formal das imagens em geral,

refletindo sobre repercussões nas noções de justiça distributiva, quando nos deparamos com esta. A análise baseada no contexto da produtora da imagem permitiu a apreensão não de uma deusa, mas de uma menina, denunciando imagens do ensino jurídico e dos papéis reservados aos/às estudantes, invertendo a lógica *Vade Mecum* (um convite à mudez, um “vem comigo” que diz aos/às estudantes “o que precisam para aprender Direito, está em mim e não em vocês”; um convite a uma formação da consciência pedagógica em que estudantes são prescindíveis ao “quê” do currículo) e dizendo “olhem pra nós (!)”.

No sentido objetivo, a imagem refere a um símbolo arraigado em diversas compreensões e tempos e lugares. Uma justiça cega!

Mas este sentido não é suficiente, pois o significado tomará em questão que se trata de aluna ingressante de um Curso de Direito e, portanto, a percebemos como alguém expressando a própria experiência e requerendo elucidações possíveis para si e seu contexto.

Se visitarmos o plano “ateórico”, veremos que é possível encontrar descrições do contexto do ensino jurídico, como lugar social. Assim, floresce o sentido documentário, na forma de percepção teórica da denúncia da cultura *Vade Mecum*, oriunda na problemática situada na abordagem do ensino jurídico e do paradigma individualista.

É no traço delicado, sem grandiloquência, fora do burburinho do imediato, que a imagem desenvolve uma ética, numa fugacidade, numa aparição luminosa irreduzível às palavras (PEIXOTO, 2003), num fulgor (LEITE; LOGUERCIO, 2013) que nos interpela e comunica a denúncia das arbitrariedades do silenciamento, mesmo que ela não queira (MITCHELL, 2015).

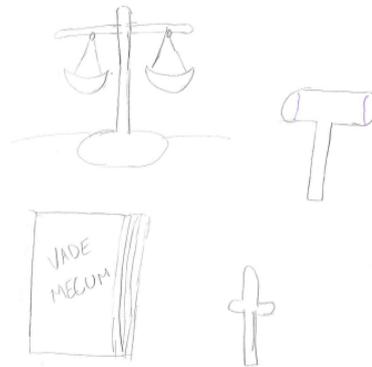
É no subjacente à sua delicadeza que a imagem constitui um gesto tônico e um pedido enérgico de atenção à sua estrutura formal, para que a vejamos, inclusive no que lhe é ausente (BURKE, 2017). Era uma deusa Themis, até que o olhar atento às suas especificidades, ao que lhe fazia diversa de todas as outras deusas Themis desenhadas (nas feições do rosto, no vestido tipo *prêt-à-porter*, na ausência de outros símbolos de qualquer natureza), a fez uma estudante.

Uma contradição essencial às demais imagens salta à compreensão, uma alusão inicial à deusa Themis, ocorre apenas pela venda nos olhos, pois não existem os demais elementos de força, equilíbrio ou sabedoria, como espadas e balanças, reiteradamente trazidas nas mãos da entidade; ao contrário, mãos livres não retiram a venda, um nariz sem cavidades não tem olfação de um mundo exterior, uma boca imóvel, fechada, não pode dizer nada – temos a hipótese de uma expressão do imenso contexto do ensino jurídico atingido pela infantilização da juventude como conceituada por Santomé (2013). Não bastasse a aparência de uma jovem, ou de uma menina, ou de uma criança, sob um sentido imanente ou pré-iconográfico, a tornar verossímil tal significado, é relevante observar que um lápis percorrendo as extensões do traço em vazante única, em si, também é altamente significativo – especialmente para quem impõe-se aprimorar as qualidades do olhar, porque pretende aprender com o silêncio, este detalhe da estrutura formal traz certa imagem da infância, provavelmente compartilhada através de várias gerações, de quando “minha mãe me ensinara a escrever meu nome, segurando minha mão e dizendo que era um trezinho, o lápis não se levantava do papel” (COEN, 2019, p. 34).

Imagem (04)

Faculdade de Direito – Universidade Federal do Rio Grande - FURG
 Semestre/Ano do Curso: 1^o semestre, 1^o Ano
 Idade: 17
 Sexo: () Masculino (X) Feminino

IMAGENS DA JUSTIÇA



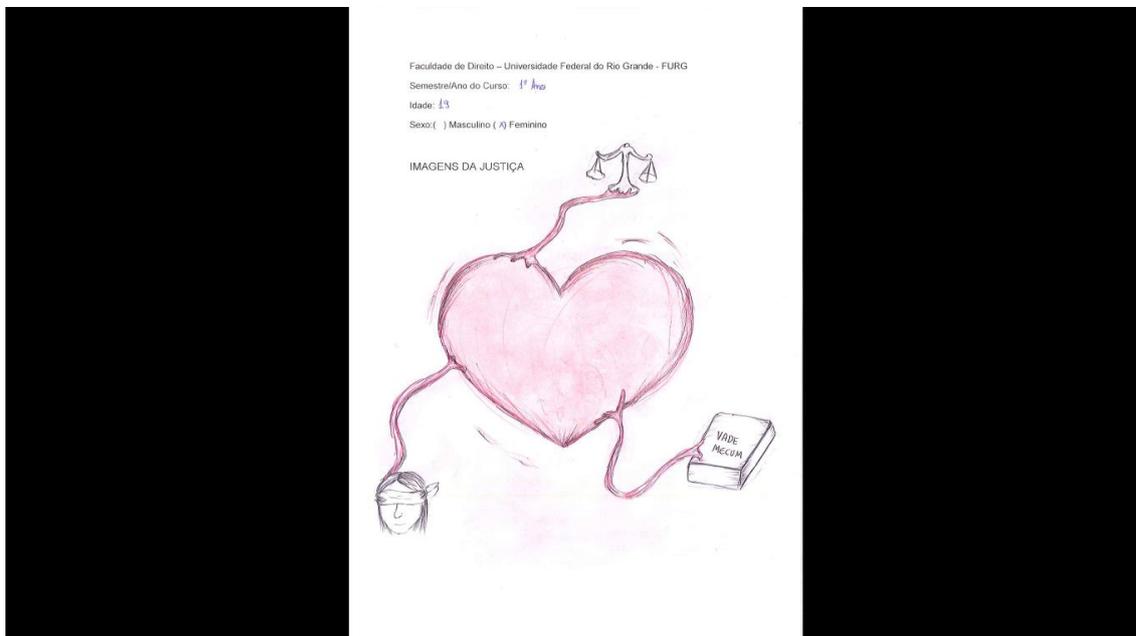
1 – Nível Pré-Iconográfico (Imanente) - Há quatro grupos imagéticos dispostos na cena – uma balança, situada no plano mais alto e do lado direito; no lado esquerdo, um pouco mais abaixo, o que parece ser um martelo; na parte debaixo, do lado esquerdo um livro com a inscrição “VADE MECUM”; também na parte debaixo, do lado direito, o que parece ser uma cruz, ou uma espada.

2 – Nível Iconográfico (Expressivo) – uma balança é um símbolo tradicionalmente relacionado à justiça, como similar ao equilíbrio a ela inerente; o martelo não é largamente utilizado no sistema judiciário brasileiro, mas é recorrente no cinema relativamente aos momentos de uma decisão judicial; o *Vade Mecum*, não é, propriamente, um livro, mas uma publicação impressa de compilações de textos de normas jurídicas; considerando a relação, a espada simboliza o poder da justiça.

3 - Iconológico (documentário) – relações que apontam para a cumplicidade da ponderação, do poder, da razão e do conhecimento jurídico;

este último, notadamente, suposto em uma dimensão estritamente legal, mais um exemplo da recorrente imagem *Vade Mecum*.

Imagem (05)

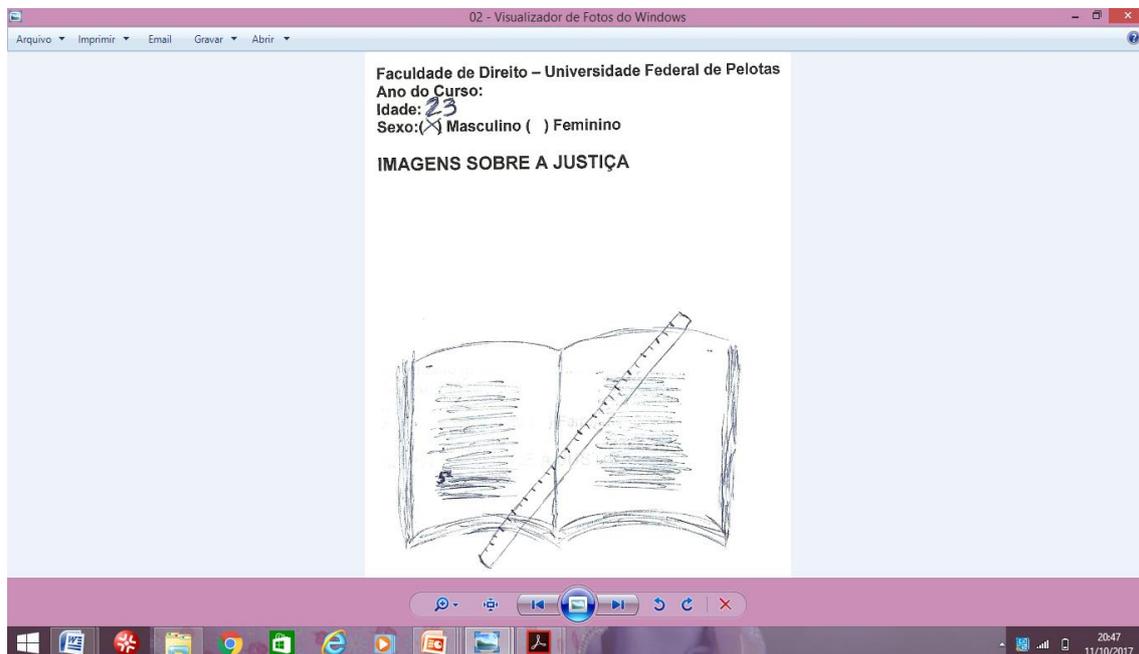


1 – Pré-Iconográfico (Imanente) - Um coração, com três laços de ligação com detalhes de um encaixe: a uma balança, situada acima, a uma cabeça de uma pessoa com olhos vendados, situada abaixo e do lado esquerdo e um livro com a inscrição *Vade Mecum*, no plano inferior e do lado esquerdo;

2 – Iconográfico (Expressivo) - O coração no exato estilo em que desenhado, colorido em vermelho, corresponde a uma alusão tradicional às emoções humanas relacionadas ao afeto; a cabeça, com a venda nos olhos corresponde a tradicional deusa Themis e o livro, pela sua inscrição, a um conjunto dos textos legais;

3 - Iconológico (documentário) - Imparcialidade, equilíbrio e conhecimento jurídico estão reunidos pela emoção! Relações que apontam para a primazia do amor ou da amizade, enfim de sentimentos nobres, com posturas subjetivas não inerentes a uma natureza humana, mas adquiridas politicamente, como o são a imparcialidade e o equilíbrio e o conhecimento jurídico. Este último, novamente, suposto em uma dimensão estritamente legal, mais um exemplo da recorrente imagem *Vade Mecum*.

Imagem (06)



1 - Pré-Iconográfico (Imanente) – Um livro aberto com uma régua sobreposta, a qual lhe atravessa ambos os lados, em uma diagonal que debaixo acima, e com destaque único, no lado esquerdo, de um número cinco em caractere ordinal;

2 - Iconográfico (Expressivo) – o livro apresenta rabiscos que sugerem textos em ambos os lados, sugerindo um texto legal, pela presença do número cinco em caractere ordinal, que é um modo da técnica legislativa organizar os dispositivos de uma lei, em sentido amplo, do item 1 ao 9. O objeto sobreposto ao livro assemelha-se às réguas, instrumentos de medida de extensão largamente utilizados, não pertencendo com exclusividade a nenhuma especialidade profissional;

3 - Iconológico (documentário) – a imagem sugere a presença da Constituição Federal de 1988, que tem, em seu artigo 5º, um dos mais importantes dispositivos, reconhecido no mundo inteiro e por diversos autores de teoria constitucional e política como uma elevação histórica das liberdades individuais fundamentais. Nota-se que uma régua sugere a necessidade de precisão

(baseada, quiçá, na linguagem da matemática moderna como linguagem universal) e dificuldades inerentes aos diversos atos de interpretação.

Imagem (07)



1 - Pré-Iconográfico (Imanente) – quatro indivíduos, dois deles com feições muito similares, parecendo tratar-se da mesma pessoa, situados no lado esquerdo da folha, mas no plano superior com os olhos vendados e no plano inferior com um olho descoberto, no plano superior com uma balança na mão esquerda, enquanto a outra mão aponta para outro indivíduo, sentado e algemado, no plano inferior com a balança na mão direita. Um indivíduo situado no plano superior, sentado, aparentemente vestindo short e camiseta, com a cabeça baixa e com algemas; outro indivíduo, situado no plano inferior, trajando terno e gravata, com as mãos livres.

2 - Iconográfico (Expressivo) – a imagem sugere duas perspectivas distintas de audiências judiciais criminais, nas quais, um sujeito está preso e outro livre; o sujeito preso está nitidamente submetido às regras coativas da instrução criminal enquanto o outro parece gesticular;

3 - Iconológico (documentário) – a imagem permite uma alusão ao tratamento diferenciado dispensado pela justiça criminal às pessoas segundo seu status econômico, etário e social. Enquanto o sujeito preso, cabisbaixo e submetido é um jovem de trajes simples, aquele que pode se expressar é alguém trajado conforme modelos de etiqueta elevada. Ao primeiro, preso e submetido, a justiça (ali, o agente julgador) tem os olhos vendados, numa alusão ao suposto tradicional modo imparcial de atuar; já, em relação ao segundo, o julgador tem um olho aberto e atento; enquanto o jovem submetido tem a boca fechada, elemento de estrutura formal das imagens que vem sedimentando a implicação problemática do silêncio desde a imagem 03, o outro - a quem a justiça dirige um olho aberto e não um dedo em riste, mas uma balança em equilíbrio - tem a boca aberta e as mãos espalmadas, em nítida perspectiva de quem está falando.

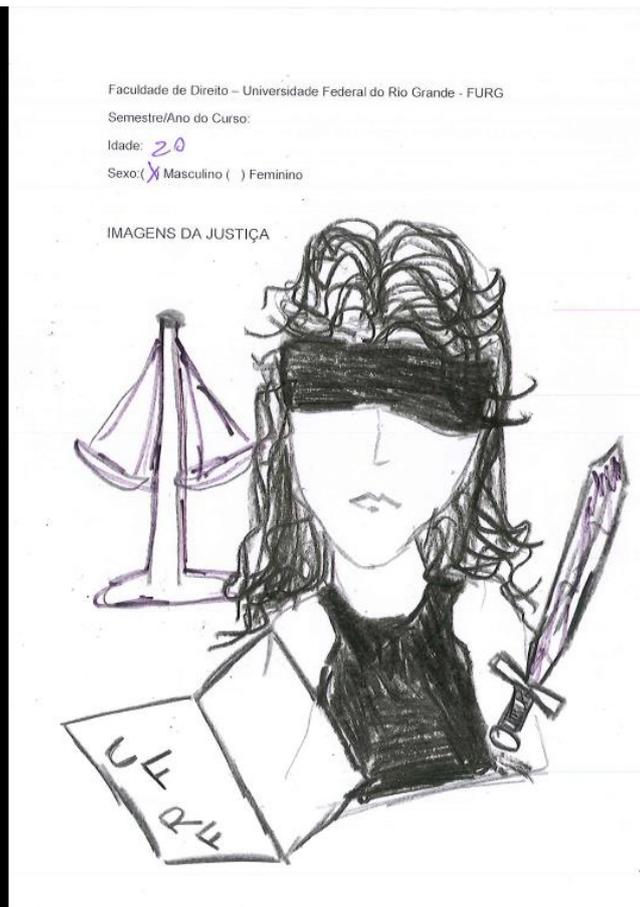


Imagem 08

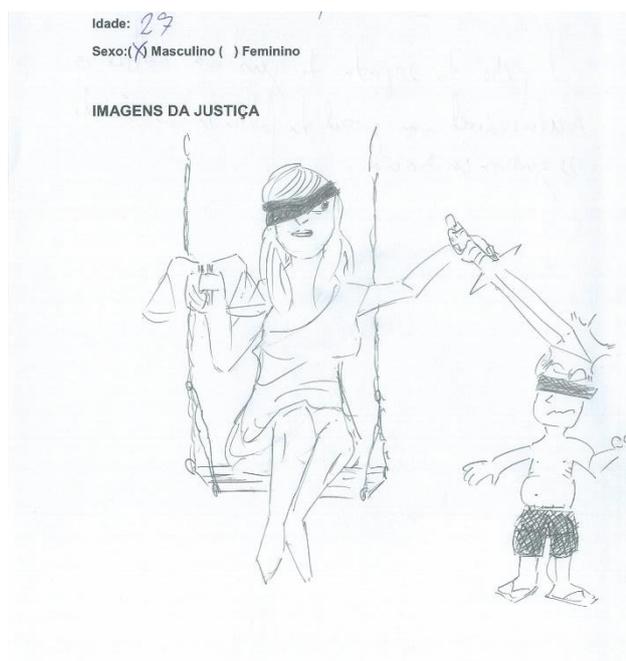
1 - Pré-Iconográfico (Imanente) – Uma mulher, apenas sua cabeça e seu tórax, com os olhos vendados, com uma balança ao lado direito e uma espada ao lado esquerdo; à frente, pelo lado direito um livro aberto com a inscrição CFRF.

2 - Iconográfico (Expressivo) – a imagem remete à deusa Themis, associada a um modelo bastante tradicional, dos olhos vendados como imparcialidade, tendo de um lado a balança como demonstração de equilíbrio e a espada como sinônimo de poder.

3 - Iconológico (documentário) – o traço negro marcante, o cabelo rebelde e o semblante sério, mas com ares de delicadeza, fazem lembrar a filósofa, professora, escritora e ativista política brasileira Marcia Tiburi, que ficou popularmente famosa pela participação em programas de televisão relacionados a debates de temas públicos importantes, especialmente pelas

suas posturas muito inteligentes contra a dominação de classe, sexual etc. Foi candidata ao governo do estado do Rio de Janeiro, em 2018, pelo Partido dos Trabalhadores, maior partido de esquerda no Brasil e, desde o término do pleito, tem sido vítima de ameaças contra sua vida, promovidas por grupos sectários da extrema-direita política que ressurgiu ativamente no Brasil, buscando refúgio no exterior. Provavelmente esta imagem seja aquela que mais nos faz pensar na singularidade do traço como evidência de rebeldia. Há na suposta deusa ali trazida características de mulheres que irromperam contra as tradicionais estruturas machistas reinantes no espaço público. Pode até ser uma deusa Themis, mas nada do convencional há ali, especialmente na atualidade do poder judiciário, visivelmente, em casos notórios, assumindo posturas partidárias.

Imagem (09)



1 - Pré-Iconográfico (Imanente) – uma mulher sentada em um balanço, o qual não possui qualquer tipo de estrutura de sustentação, tem uma venda a tapar apenas um dos olhos, com uma balança na mão direita e uma espada na mão esquerda. A espada está atingindo a cabeça de um indivíduo, vestindo short e calçando chinelos, o qual também tem os olhos vendados.

2 - Iconográfico (Expressivo) – a deusa Themis, portando demais símbolos a ela atribuídos na composição tradicional da justiça, usando de seu poder coativo, com expressa violência dirigida contra um sujeito que expressa sofrimento e não esboça capacidade de reação.

3 - Iconológico (documentário) – a imagem realiza novamente uma alusão ao tratamento diferenciado dispensado pela justiça às pessoas segundo seu status econômico, etário ou social. Um dos olhos abertos, uma postura charmosa sobre o assento do balanço, com a balança tradicional deixada de lado, sem atenção, sugere que a julgadora está preocupada apenas em manter-se na posição confortável em que está; e a força com que o golpe com espada é desferido a um sujeito “descamisado”, sem capacidade de reação, é demonstrativo da necessária crítica a uma falsa imparcialidade que já não faz questão de se esconder.

É importante reiterar que os projetos pedagógicos dos cursos não contêm diferenças substanciais em relação aos objetivos de curso e perfil de egressos, tanto sob o ponto de vista das diretrizes curriculares inauguradas pela Portaria 1.886/94 e intensificadas com a Resolução/MEC nº 09/2004, quanto do ponto de vista que pressupõe estas diretrizes integradas no *retorno ao direito* no Brasil. O estudo sintético dos referidos projetos evidencia uma recontextualização dos pressupostos da Constituição Cidadã, passando pelas normas legais e administrativas federais (LDB, leis ordinárias, diretrizes curriculares) até os contextos específicos dos cursos. Esta referência é importante porque contraria a tendência inicial de nosso estudo, a qual, percebendo a grandeza dos valores das diretrizes curriculares nacionais, tornou problemática a crise de entusiasmo reiteradamente expressa na literatura sobre ensino jurídico. Como observamos nas imagens, já não podemos ter muita convicção de que concluintes tornaram-se primordialmente técnicos, burocráticos. Ainda há muitos significados no silêncio.

6 Considerações Finais

Gostaríamos de destacar que a trajetória deste trabalho foi desenhada sob os pressupostos da pesquisa qualitativa reconstrutiva, na especificidade do método documentário de interpretação, especialmente em sua característica de valorização de experiências cotidianas como fontes para interpretação de significados, visando acesso às ações coletivas ou visões de mundo emergentes no meio pesquisado.

Uma intuição reconstrutiva, como designamos, estabeleceu um modelo de curiosidade que se impôs, determinando que buscássemos a compreensão de modos “*como*” a experiência discente com o currículo jurídico é realizada, ao invés da pretensão em dizer o que ela “*é*”. Este movimento possibilitou uma teorização sobre os/as estudantes de Direito, em especial sobre a lembrança ou esquecimento deles/as na imensa literatura que trata do ensino jurídico. Ao verificar que grande parte da literatura sequer menciona preocupação com as realidades enfrentadas pelos/as estudantes, ficaram mais claras certas origens do silêncio que tanto nos impressionava em um contexto de formação no qual é esperado que os sujeitos assumam a titularidade da voz.

O ponto de partida foi aguçado por preocupações relativas à avaliação do ensino de Graduação em Direito no Brasil, no tocante à aferição de qualidade baseada no desempenho dos estudantes e suas ressonâncias no currículo. Observávamos que era tensa uma característica peculiar desde o final do século XX: expansão significativa da oferta de vagas mediante a proliferação de instituições de ensino particulares e a constituição de uma indústria voltada para a preparação para concursos. O interesse fundamental despertado residia na compreensão das implicações teóricas e políticas que viabilizavam especificidade ao contexto do ensino jurídico, com referência ao trabalho de estudantes e professores cada vez menos autônomo, sobretudo a partir de cada nova edição de resultados do ENADE e do Exame de Ordem da OAB. Neste esforço de compreensão emergia uma questão básica: como a redução de autonomia pedagógica operada na centralização da avaliação de qualidade redundava em uma marginalização do pensamento jurídico crítico

e integrador da categoria do direito em perspectivas emancipatórias no cotidiano dos cursos jurídicos?

Considerações hipotéticas iniciais já apontavam para a noção de que a expansão quantitativa, associada a leituras negativas dos resultados de avaliações de qualidade, intensificam sistemas de concentração de poder sobre estudantes e professores e que este poder redundava em impedimentos reais à liberdade necessária para a própria compreensão do Direito contemporâneo. E que, por via destes impedimentos, há flagrante injustiça no modo como são responsabilizadas as novas gerações por uma suposta má qualidade no ensino jurídico, derivando esta injustiça de preconceitos com a universalização do acesso às classes populares ou demais setores sociais não pertencentes às elites integradas às tradicionais Faculdades de Direito.

Esta perspectiva abrangente reorganizou nossas preocupações com o silêncio estudantil. Ora, se admitidos problemas de qualidade, então deverá ocorrer maior grau de liberdade aos estudantes, pois sem estudantes livres, impossível uma formação qualificada. Passamos a desconfiar que estudantes silenciam em relação às tensões envolvidas no currículo como resposta ao caráter arbitrário da distribuição de regras de reconhecimento, na expectativa de integração aos modelos de identidade sobre o “ser estudante de Direito”. Talvez, por esta razão, entendimentos precisos acerca dos sujeitos estudantes necessitem superar velhas concepções plásticas que orientam socialmente esta identidade, bem como colocar sob exame crítico as impressões decorrentes do estado atual mais expressivo em suas formas de *estar* estudante.

A metáfora de uma virada curricular como concepção do soerguimento de diretrizes curriculares nacionais que apontam para o encontro necessário do ensino jurídico brasileiro com as exigências de uma democracia constitucional, baseada em uma fundamentação ética para a ordem jurídica e na supremacia dos direitos fundamentais, pela preciosidade histórica de suas significativas inovações, não cumpriria qualquer função elucidativa caso fosse mantida na imagem sedimentada do currículo como grade de disciplinas. A questão central, neste terreno, já não pode ser resumida às lutas distributivas por mais espaço, em termos de valores e

conhecimentos jurídicos com características emancipatórias e críticas. O espaço formal existe e, em rigor, é preenchido formalmente nas instituições de ensino. Ainda assim, permanece o silêncio; ainda assim, permanece a generalizada insatisfação entre estudiosos do tema com a qualidade do ensino jurídico. É a recorrência da imagem *Vade Mecum* e suas implicações que torna exigente de justificação o entusiasmo com aquela virada, portanto.

Não basta perceber a grandeza de objetivos e de perfis projetados pelos cursos jurídicos conforme características comunitárias do retorno ao direito no Brasil, é preciso retornar aos contextos de sala de aula e compor meios aptos para descrevermos desigualdades reais que emergem nos incontáveis fatores de poder de um currículo em realização. Não basta o esforço por uma formação jurídica comprometida com a eficácia dos compromissos constitucionais, é preciso realizá-la no cotidiano desta formação trazendo à tona o caráter necessariamente crítico das relações face a face que dão vida àqueles cursos. Este movimento, que constitui uma atitude contrária ao sentido liberal de abstenção, parece imprescindível para podermos compreender o silêncio de cada estudante Brasil a fora, eis que não se trata um evento aleatório, ou estritamente individual, mas da emergência de um fenômeno cultural – em acontecimentos particularmente recorrentes nas aulas de disciplinas jurídicas vinculadas às tradicionais exposições da interpretação adequada do direito positivo - em meio ao qual estudantes efetuam uma resposta individual às tensões distributivas inerentes à prática pedagógica culminada na avaliação vigilante contra recusas de adaptação às condutas do tecnicismo jurídico.

Neste sentido retomamos a efetiva contribuição de um entendimento a ser realizado com base no princípio de classificação de Bernstein, sobretudo, quando opera em nível interno ao indivíduo, em suas “defesas individuais”, como postura para não perder sua integração, como recurso de preservação nas diversas tensões implicadas pelas distribuições de reconhecimento. Estudantes premidos/as em modalidades de prática pedagógica que tomam como texto legítimo a ser avaliado somente aquele que caiba na reprodução de texto legal. É assim que nas imagens da justiça produzidas pelos/as estudantes, na recorrência da presença do símbolo deusa Themis, a intuição reconstrutiva moveu o significado tradicional da

justiça estatal para a justiça curricular e desta para a caracterização de uma aluna, como se vê, especialmente na Imagem (03), mas recorrente nas imagens (05), (07), (08) e (09), pela boca fechada, pelo semblante impassível, sem reações. Aparentemente, uma comodidade na mudez. Aparentemente, apenas, pois, como advertido por Lopes e Macedo (2011), do ponto de vista do currículo, toda fixação de sentidos é limitada, significados estão sempre adiante.

Esta retomada faz lembrarmos uma característica presente nas diversas formulações referentes ao ensino do Direito, especialmente aquelas que procuram uma “reflexão com estudantes” - quando se está diante de exigências pedagógicas parece haver uma impossibilidade da tradição do conhecimento jurídico fundado sob a ciência moderna em sua repercussão monista e individualista, pois, após insistir em aprendizagens ancoradas na autoridade de enunciados conhecidos mediante a orientação de efetuar definição e desfecho, e estabelecer a Ciência do Direito como articulação de representações positivas, o/a estudante é remetido/a a um mar de erudição e regulamentos. A dificuldade mais evidente verificada para o estabelecimento de uma atmosfera livre e criadora reside no problema de que dizer o direito, supostamente, requer saberes que realizem precisão. Toda postura, supostamente, científica passa a contar com mecanismos pelos quais o Direito se encontra em um estatuto próprio, em cuja estabilidade se pode atingir clareza, certeza e correção.

O rigor da noção de normatividade quando toma conta das posturas de saber atrapalha, impede. O próprio conhecimento é articulado como reivindicação de norma jurídica sob uma lógica descritiva de enunciados sob os quais se impõe o binômio certo/errado. O sujeito estudante passa a ser, necessariamente, repetitivo, amontoando redizes de manuais cada vez mais redutores das complexidades inerentes à interpretação dos institutos do direito positivo, em atendimento aos interesses das indústrias de publicações e de preparação para concursos públicos, ou, então, simplesmente reproduzindo textos legais sem qualquer realização hermenêutica. Nesse viés, a formação jurídica ao contrário de estimular a capacidade de criação impõe a cópia do que já foi escrito em função dos livros de doutrina, leis e decisões judiciais.

Importante retomar, neste sentido, as relações havidas entre as preocupações anteriores levantadas em relação aos modelos de formação referidos por Lênio Streck (2004) como posturas que traduzem o ensino jurídico em uma instância de reprodução do *habitus* dos/as juristas, com sua cultura baseada em *Standards*, com seus mecanismos de circulação de saberes baseados em manuais de um conhecimento *prêt-à-porter* – ao estilo do vestido da estudante na imagem (03) e a lente mercantilista observada por Jurjo Santomé (2013), a qual vigia o cumprimento dos “conteúdos estrela” e os constitui como expressões culturais autênticas no interesse do trabalho, supondo estudantes obedientes, cumpridores das ordens de quem, circunstancialmente, exerça o poder. Oportuno lembrar, portanto, a presença explícita de um *Vade Mecum* nas imagens produzidas por ingressantes quando representavam publicações relativas ao conhecimento jurídico (imagens 04 e 05).

Aliás, neste aspecto, os diversos *rankings*, bem como os prêmios dados aos alunos de melhores notas em seus cursos criam um ambiente de disputa e amedrontamento onde não é permitido discutir determinados problemas jurídicos em descompasso com a ideia dominante sob pena de “estar errado” e deixar de “contar pontos”. Esse cenário acaba pautando a atividade pedagógica segundo expectativas de sucesso. Obter sucesso passa a ser resultante da realização destas formas de lidar com a realização do conhecimento, vale dizer com a habilidade em copiar as linguagens e definições de uma cultura estabelecida e sabê-las reter de modo a poder atuar em novas discussões onde se deva apresentar domínio de conteúdos.

Podemos observar que essa abordagem dialoga precisamente com a preocupação de Lyra Filho (1993) quando referiu ser uma das falácias mais repetidas no interior das escolas de direito a afirmação de que o estudante deve primeiro conhecer bem as leis e os costumes da classe, grupos e povos dominantes; depois, somente após assimilarem muito bem o desenvolvimento estritamente técnico destas normas, se quiserem, por si, busquem tratá-las em mais largas perspectivas políticas, sociológicas, filosóficas e críticas.

Diante das incontáveis dificuldades perante as exigências de saberes precisos, no mais das vezes não necessariamente precisos, apenas articulados sob os domínios da cópia e da retenção, emergem, por exemplo, a dificuldade diante de propostas de avaliação que não estejam sustentadas em suposta objetividade, que exijam exposição oral, leitura de clássicos etc. Quando os estudantes dirigem esforços de aprendizagem aos institutos do direito positivo, ou mesmo em disciplinas tipicamente críticas realizadoras da “Formação Geral”, buscando informações de autoridade que deem conta de alguma controvérsia com uma afirmação *correta*, estão cumprindo o legado de uma ciência do direito que como desejava Hobbes (2004) não olha o direito para especular, mas para obedecer. A segurança só é possível pela certeza e a certeza só é possível pela enunciação de um suposto melhor modelo de racionalidade. Contemporaneamente, o imaginário dos estudantes é permeado pela abstenção do sentido liberal sobre a justiça. Lembremos, nas imagens (03), (05), (07), (08) e (09), a justiça não enxerga, nem abre a boca. Nas imagens (06) e (09), respectivamente, um jovem algemado e submetido por uma justiça cega e outro jovem agredido por uma justiça que enxerga sorratamente, com um dos olhos liberto da venda, também têm a boca fechada.

A imparcialidade alimentada pelo formalismo da técnica jurídica doutrinária permite aos sujeitos de conhecimento em lida com o direito positivo aliviarem-se de tensões morais e políticas, bem como de dificuldades do trabalho hermenêutico quando da fundamentação de suas prescrições. A facilidade com que este tipo de postura se impõe decorre, supostamente, do receio ao discricionário, ao arbitrário, a partir do recurso de uma normatividade exterior aos sujeitos e definida segundo critérios formais. Algo relevante, se pensado, por exemplo, a partir da noção de constrangimento epistemológico de Streck (2017). Mas, amiúde, este tipo de postura prospera no seio de uma conduta cognitiva, comportamental, acomodada na redução da complexidade dos diversos fenômenos implicados pelo saber jurídico e nas facilidades de uma cultura de estudos cada vez mais empobrecida pela mediocridade da indústria de publicações de sinopses e similares. Ao que parece, já nem se trata, apenas, de uma necessária resistência ao falso argumento da decisão conforme a consciência de julgadores/as solipsistas

etc, mas de resistências contra a exclusão de qualquer elemento crítico na compreensão das relações do indivíduo (jurista) com o ambiente em que pretende exercer autoridade; se já era limitada a noção de uma decisão “conforme a consciência” para driblar dificuldades hermenêuticas, ainda mais preocupante será sua substituição, sem constrangimentos, pelo mero interesse pessoal ou institucional, na extinção destas dificuldades.

A conjuntura acima exposta resumidamente nos leva ou, pelo menos, deve fazer convidados para uma pedagogia crítica no direito que não hesite em recuperar o drama tradicional de toda filosofia social na discussão sobre o que é necessariamente e o que é politicamente, transitoriamente, acidentalmente. Porque hesitar diante desta conjuntura é subestimar aquilo que em realidade tem valor, na forma de aceitação passiva de falsos padrões de avaliação. Busquemos, como Suchodolski (1984, p. 87) em sua designação da centralidade do jovem no processo pedagógico, um caminho reflexivo para melhor entender as combinações havidas entre a aparente aceitação dogmática e sua correspondente opção individualista aparentemente hegemônica nos/nas estudantes de direito. O sentido procurado há de ser pautado pelo restabelecimento da problematização segundo as necessidades dos estudantes, considerando seus interesses particulares, mas acreditando nas suas capacidades de reconhecerem, no processo pedagógico, que objetivos exteriores ao aprender são inválidos, pois na realidade do capitalismo constituem “discursos de esperanças fáceis (...) somente a curiosidade espanta o tédio, o dogmatismo”. Acrescentemos, a desesperança e veremos que nas salas de aula de direito não são apenas, ou principalmente, os/as estudantes que precisam ser lembrados/as disso!

Em face de toda esta perspectiva assumida, assinalamos a necessidade de esforços em favor da compreensão de significados da justiça curricular implicados nas imagens da justiça produzidas por estudantes. A adoção de um panorama geral tem o propósito exclusivo de expor um fundamento da importância de composições mais amiúde serem efetuadas. São possíveis inúmeras categorizações neste ambiente de subjetividades vinculadas no fato de estudarem direito em alguma instituição. Quanta pluralidade e diversidade de mundos há em uma sala de aula de direito, especialmente na extensão numérica, social e geográfica que caracteriza a

atualidade brasileira! Como podemos permanecer silentes, com vendas nos olhos para esta realidade, agindo como nas imagens (03), (05) e (08), deixando apenas um olho aberto para o que nos convém, como nas imagens (06) e (09)?

A imagem *Vade Mecum* não faz cerimônia, disputa atenção; ardente, tem indicadores para memórias do tradicional alicerce autoritário que mantém marginalizadas expressões de pensamento integradoras da categoria do Direito em perspectivas emancipatórias. Movimenta-se, numa fricção intensa de suas variadas modalidades, para que escutemos no ruído da tensão, denúncias de uma espécie de unificação arbitrária em um extenso e variado grupo de estudantes, no entorno de concepções, procedimentos, vivências etc, particulares, contingentes, artificialmente tornadas universais, necessárias, no ambiente político de redução de autonomia pedagógica e de centralização da avaliação de qualidade baseada no desempenho em exames.

Ela (a recorrente imagem) emerge como uma ordem, uma designação, uma vertente de pensamento voltada exclusivamente ao texto das normas jurídicas estatais e resistente à presença de elementos extralegais nos caminhos dos saberes jurídicos, reduzindo possibilidades no elenco de importâncias no estudo do Direito e seus modos de tratamento. A redução ocorre na composição de uma compleição em dupla face: em um lado, o direito como objeto exterior, como uma épura, ao gosto das construções matemáticas, das pretensões, ou melhor, das ilusões de perfeições geométricas para problemas implicados nas relações entre conhecimento, sociabilidade e normatividade, notoriamente identificável na imagem (06), na qual o traçado é determinado pelos textos dos estatutos jurídicos linearmente aferíveis, quantificáveis, imobilizados por uma régua que mensura e limita; no outro lado, sujeitos estudantes, tornados prescindíveis para a composição deste objeto, em uma índole na qual são pretendidas aquelas neutralidades matemáticas, através do silenciamento das pessoas e das possibilidades de mensagens outras que não aquelas do poder estabelecido.

Por isso, insistimos em que a recorrência da imagem tem a ver com a distribuição de valores dominantes, com a distribuição do conhecimento e com a distribuição e eficácia de direitos pedagógicos dos estudantes. Relembremos o direito à inclusão, que refere ao sujeito não ser, simplesmente, absorvido pelo contexto, mas a ser incluído em níveis pessoal, social, cultural e intelectual, em compasso com direitos de autonomia; o direito à participação, que não refere apenas aos discursos, às discussões, mas, sobretudo, ao ambiente prático de manutenção ou mudança da própria ordem; o direito ao crescimento, na ambiguidade do termo, não é o direito a ser mais, no plano pessoal (intelectual, social, material), mas o direito aos meios para tencionar passado e futuros possíveis, relacionado à confiança em si mesmo, “o direito aos meios para uma compreensão crítica e para novas possibilidades” (BERNSTEIN, 1998, p. 25 – tradução nossa). A relação necessária destes direitos pedagógicos e da distribuição de imagens é um bom parâmetro para avaliarmos as condições sob as quais se torna injusto atribuir aos/às estudantes um compromisso decisivo com o *status quo*, como se neles residisse o interesse no “silêncio que transmite a mensagem do poder” (BERNSTEIN, 1998, p. 38 – tradução nossa).

Em síntese, é preciso manter um ponto de dúvida aceso em relação à perspectiva com a qual iniciamos este trabalho, de que estudantes concluintes sejam tomados pelo desencanto ou descrença com relação ao seu papel para transformar as instituições jurídicas em favor de uma elevação dos padrões de sociabilidade. É preciso destacar, foram estudantes ingressantes que trouxeram o *Vade Mecum*, nas imagens (04) e (05); e foram estudantes concluintes que trouxeram a parcialidade da justiça contra os mais fracos nas imagens (07) e (09). De qualquer modo, todos eles/elas denunciando uma cultura curricular resumida ao instituído, postulando cenários pelo instituinte, deixando em aberto o ensino jurídico como um campo em disputa, reverberando os ecos de Mannheim na resistência aos apelos do arrivismo, na forma de uma “tomada de consciência, para uma formação intelectual baseada na predestinação a se tornar advogado dos interesses espirituais do todo social” (Löwy, 1998, p.87).

Referências

ACKERMAN, Bruce. **La justicia social en el Estado liberal**. Tradução Castelhana de Carlos Rosenkrantz. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

_____. **La política del dialogo liberal**. Tradução Castelhana de Gabriela L. Alonso Barcelona: Gedisa, 1999.

_____. **Liberalismos políticos**. DOXA, Madrid, n. 17-18, p. 25 - 51, 1995

ALVES MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ALVES MAZZOTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de pesquisa, n.113. p. 39-50. Julho/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>. Acesso em fevereiro de 2019.

ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: uma introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Loyoloa, 2000.

_____. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

AGAPITO, Ana Paula Ferreira - **Ensino superior no brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade** - Temporalis, Brasília (DF), ano 16, n. 32, 2016. Disponível em <http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/download/14064/pdf>.

APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz, VEDOVATO Luís Renato, SIMIONI, Rafael Lazzarotto. **Os novos donos do saber jurídico: a disputa pela ocupação dos espaços de produção de sentido do Direito no Brasil**. Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD) 10(2):183-196 em:<http://revistas.unisinos.br/index.php/RECHTD/article/view/rechtd.2018.102.08>. Acesso em fevereiro de 2019.

ARROYO, Miguel G. **Curriculo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRADAS, Helena.; DOMINGOS, Ana Maria.; NEVES, Isabel Pestana.; RAINHA, Helena. **A teoria de Basil Bernstein em Sociologia da Educação**. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian, 1986.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris Lida, 2000.

_____. Aurélio Wander. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, p. 59-72, jan. 1982. ISSN 2177-7055. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/view/17155>>. Acesso em: 27 Fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

BASSALO, Lucélia de Moraes Braga. **Entre sentidos e significados: um estudo sobre visões de mundo e discussões de gênero de jovens internautas**. Tese de Doutorado. Brasília, DF Abril, 2012.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 2.ed. São Paulo: Hucitec. 1994.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

_____. **A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização**. Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 75/110, Nov. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a06n120.pdf>. Acesso em jun. 2014.

BIESTA, Gert. Pensamiento ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2014, 51(1), 46-57.

BOBBIO, Norberto. **Studi Hegeliani: diritto, società civile, stato**. Einaudi: Torino, 1981.

_____. **O positivismo jurídico. Lições de Filosofia do Direito**. São Paulo: Ícone, 1999.

BOHNSACK, Ralf. A interpretação de imagens e o método documentário. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007..

_____. **A interpretação de imagens segundo o método documentário**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 114-134.

_____. **A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica**. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 22-41, jan./jun. 2011.

_____. **A interpretação de imagens e o método documentário**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 9, n. 18, p. 286-311, jun./dez. 2007.

BOHNSACK, Ralf; WELLER, Wivian. **O método documentário na análise de grupos de discussão**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). 234 *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BONAVIDES, Paulo. **A constituição aberta: temas políticos e constitucionais da atualidade, com ênfase no federalismo das regiões.** 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: história e imagem** Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. Revisão técnica Daniel AarãoReis Filho. Bauru: Educs, 2017.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

CACHOEIRA, Visconde de. **Estatutos dos Cursos Jurídicos.** IAB – comemorações ao sesquicentenário dos Cursos Jurídicos. Rio de Janeiro: Luna, 1977.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de - **A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas** Universidade de Brasília. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/13.pdf>

CARVALHO, Márcia NUNES, Edson;. **O Ensino e a Profissão Jurídica no Brasil: uma visão quantitativa.** Documento de Trabalho nº 43. 2005. Observatório Universitário. Disponível em: http://www.databrasil.org.br/pdf_docs/Doctrab43.pdf Acesso em 10. jul.2018.

CARVALHO, Nathalie de Paula. **Uma análise do ensino jurídico no brasil.** RevJurFA7, Fortaleza, v. VIII, n. 1, p. 249-260, abr. 201. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:87f4bnzYBzcJ:https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/revistajuridica/article/download/125/147/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em fevereiro de 2019.

CAPELLA, Juan Ramon, **Os Cidadãos Servos.** Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 998.

_____. **Fruto Proibido: uma aproximação histórico-teórica ao estudo do Direito e do Estado.** Tradução de Gresiela Nunes da Rosa e Lédio Rosa de Andrade. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

COELHO , Nuno Manuel Morgadinho dos Santos SÁ DA SILVA, Antonio. **O ensino do direito no nosso tempo: história, diagnósticos e exigências éticas para uma educação jurídica de qualidade no Brasil** – Salvador: JusPODIVM-Faculdade Baiana de Direito, 2010.

CAMPENHOUDT. Luc Van; QUIVY, Raymond; **Manual de investigação em ciências sociais.** Lisboa: Gradiva, 5.ed. 2008.

CERQUEIRA, Daniel Torres de. **As Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito: uma nova oportunidade perdida?** In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico. Florianópolis: Habitus, 2019.

CITTADINO, Gisele. *Pluralismo, direito e justiça distributiva: elementos da filosofia constitucional contemporânea.* 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

_____. A interpretação constitucional na filosofia política contemporânea. In: CAMARGO, Margarida Maria Lacombe. (Org). 1988 - 1998: uma década de Constituição. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

COSTA, Cláudio Ferreira. **Filosofia analítica**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.

COEN, Monja. **O que aprendi com o silêncio: uma autobiografia**. São Paulo: Planeta, 2019.

CUNHA, Alexandre dos Santos. A construção de um currículo participativo: Direito de Família e Sucessões. In: GHIRARDI José Gracez. VANZELLA, Rafael D. F. (Orgs.) **Ensino Jurídico Participativo - Construção de Programas**. São Paulo: Saraiva, 2009. P. 95-113.

D'AGOSTINI, Franca. **Analíticos e continentais**. São Leopoldo: Editora UNISSINOS, 2002.

_____. **Analíticos e continentais: un progetto fallito?** *Bollettino Filosofico*, 29, 73-90. Publicatto 2014-11-04. Disponível:<http://www.bollettinofilosofico.unina.it/index.php>. Acesso em outubro/2018.

DELACAMPAGNE, Christian. **A filosofia política hoje: ideias, debates e questões**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

DIAS, Renato Duro. **La educación jurídica en Brasil: una lectura crítica de las directrices curriculares nacionales brasileñas para el derecho y sus formas de recontextualización a partir de las teorías de Basil Bernstein**. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho [ISSN 0719-5885] Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile N°1, vol. 1, 1º semestre de 2014, pp. 72 – 87 72. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/handle/1/5312?show=full>. Acesso: fev,2019.

DILTHEY, Wilhelm. **Introdução às Ciências Humanas: tentativa de uma fundamentação para o estudo da sociedade e da história**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

_____. **O nascimento da hermenêutica**. In: Filosofia e Educação Wilhelm Dilthey. Textos Selecionados. Organização de maria Nazaré de Pacheco Amaral. Tradução de Alfred Josef Keller. São Paulo: Editora USP, 2010b.

_____. **A construção do mundo histórico nas ciências humanas**. Tradução de Marco Antônio Casanova. São Paulo: Unesp, 2010c.

_____. **Sistema da Ética**. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Ícone, 1994.

_____. **A essência da filosofia**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

DOTTA, Alexandre Godoy, FILHO Valter Fernandes da Cunha - Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais, Curitiba, 2014. 20: 107-111 ISSN 1678-2933. **A qualidade do ensino jurídico no brasil: o processo de**

avaliação enade, exame de ordem e o selo oab recomenda Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernosdireito/index.php/direito/article/view/473/781>. Acesso em 26.jul.2018.

DOMINGUES, Ivan. **O grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação das ciencias humanas**. São Paulo: Loyola, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Sociologia e filosofia**. Tradução de Fernando Dias Andrade. São Paulo: Martin Claret, 2018.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. 13. ed. Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ESTEVÃO, José Carlos. **Educação e democracia: um estudo sobre as geografias da justiça em educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. **As Novas Diretrizes Curriculares nacionais do Curso de Direito: processo de construção e inovações**. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico**. Florianópolis: Habitus, 2019.

FERNANDES, Tânia Costa e GASPAR, Ronaldo Fabiano - **Mercantilização e Oligopolização no Ensino Superior Privado** - Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 945-966, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a17.pdf> - acesso em fevereiro de 2019.

FERRI, Caroline; LOIS, Cecilia Caballero. **Constituição e constitucionalismo na teoria da justiça de John Rawls**. Curitiba: Juruá, 2018.

FIALHO, Maria do Céu. **A pedagogia pela loucura no Ajax de Sófocles**. HVMANITAS. Vol. XLVII (1995). Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://www.uc.pt/fluc/eclassicos/publicacoes/ficheiros/humanitas47/10Fialho.pdf>. Acesso em Novembro de 2018.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon P. (Org.) **Estratégias de ensino nos cursos de direito: (des)encontros entre teoria e prática**. Curitiba: CRV, 2015. Fundação Getúlio Vargas. **Exame de Ordem em Números**. Vol. II. Rio de Janeiro: FGV Projetos. 2014. Vol. II. Rio de Janeiro: FGV Projetos. 2014. Disponível em: https://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/oab_3_edicao_v4_web_espelhado.pdf. Acesso em 14. jul. 2018.

GARGARELLA, Roberto. **Las teorías de la justicia después de Rawls: un breve manual de filosofía política**. Barcelona: Paidós, 1999.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marl. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GHIRARDI José Gracez. VANZELLA, Rafael D. F. (Orgs.) **Ensino Jurídico Participativo - Construção de Programas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GURVITCH, Georges. **Sociologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Kosmos, 1946.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural do nosso tempo**. Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em *Educação & Realidade*, v.22, n2, p. 15-46, julho/dezembro de 1997. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/neccso/downloadtextos.html>. Acesso em: 13 jul. 2007.

_____. **El trabajo da le representación**. En: Stuart Hall (ed.), *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London, Sage Publications, 1997 (b). Cap. 1, pp. 13-74. Traduzido por Elías Sevilla Casas. Disponível em: http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf. Acesso em 20/12/2015. Acesso em fevereiro de 2016.

HABERMAS, Jürgen. **La lógica de las ciencias sociales**. Madri: Tecnos, 1998.

_____. **Técnica e Ciência como Ideologia**. Tradução de Felipe Gonçalves Silva. São Paulo: Unesp, 2014.

_____. **A lógica das ciências sociais**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

HEGEL, G. W. F. **A fenomenologia do espírito**. Tradução P. Meneses. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

_____. **Princípios de filosofia do direito**. Tradução de Norberto de Paula Lima. São Paulo: Ícone, 1997.

HOADLEY, Ursula; MULLER, Johan. **Códigos, pedagogia e conhecimento: avanços na sociologia da educação bernsteniana**. In: APPLE, Michael W.; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando. (Orgs.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 89-98.

HOBBS, Thomas. **Diálogos entre o filósofo e o jurista**. São Paulo: Loyola, 2004.

HOPSTEIN, Graciela. VAZ, Eduardo Manuel. **O ensino superior em Direito no Brasil: cenários, perspectivas e principais desafios**. Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação. Ano VII, nº 12, Jan/Jun. 2009. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Educativas, Currículo e Didática. In: ALVES, Nilda e LIBÂNEO, José Carlos (ORGs). **Temas de Pedagogia: diálogos entre currículo e didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: Letra Capital, 1999.

KONDER, Leandro. **Hegel: a razão quase enlouquecida**. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

KRÜGER, Heinz-Hermann. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática.* Petrópolis: Vozes, 2011.

LIEBEL, Vinícius. **Entre sentido e interpretações: apontamentos sobre análise documentária de imagens.** ETD. 2011. Campinas, v.12, n. 2, p. 172-189. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1195>. Acesso em setembro 2017.

_____. **Reconstruindo Imagens: o método documentário de análise.** Disponível em: http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2143&Itemid=171. Acesso em fevereiro de 2018.

LEITE, Maria Cecília L. **Pedagogia Jurídica e Democracia: possibilidades e perspectivas.** Trabalho apresentado no VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal, Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4586628>. Acesso em abril 2019.

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Imagens da Justiça, currículo e pedagogia jurídica.** In: LEITE, Maria Cecília Lorea. (Org.). *Imagens da Justiça, currículo e educação jurídica.* Porto Alegre: Sulina, p. 15-57, 2014.

LEITE, Maria Cecília Lorea; VAN-DÚNEM, José Octávio. **Imagens da Justiça produzidas por estudantes ingressantes no Curso de Direito: diálogos Brasil e Angola.** In: LEITE, Maria Cecília Lorea. (Org.). *Imagens da Justiça, currículo e educação jurídica.* Porto Alegre: Sulina, p. 169-185, 2014.

LEITE, Maria Cecília Lorea; DIAS, Renato Duro. **Diálogos Entre Imagens, Justiça e Educação Jurídica.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 16, p. 5-20, 2016.

LEITE, Maria Cecília Lorea; LOGUERCIO, Rochele. **Políticas Curriculares e Imagens.** In: TURA, Maria de Lourdes; GARCIA, Maria Manuela Alves. *Currículo, Políticas Curriculares e Imagens.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, p. 159-179.

LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro. (Orgs) **Justiça curricular e suas imagens.** Porto Alegre: Sulina, 2018.

LEITE, Maria Cecília Lorea; SCHMIDT, Ernani Santos. **Justiça curricular e suas imagens: um estudo no contexto de cursos de Direito.** In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro. (Orgs) *Justiça curricular e suas imagens.* Porto Alegre: Sulina, 2018.

LEVINAS, Marcelo L.-**Las imagenes del universo. Una historia de las ideas del cosmos.** Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

FILHO, Roberto Lyra, **Por que estudar direito hoje?** In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de. (ORG). *Introdução Crítica ao Direito.* 4.ed. Brasília: UNB, 1993 (Série o direito achado na rua; Vol. I) p. 22

LOIS, Cecilia Caballero (Org). **Justiça e democracia: entre o universalismo e o comunitarismo**. São Paulo: Landy, 2005.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. de. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez,

2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Ubiratan Borges de. **A crítica de Michael Walzer a Rawls: liberalismo versus comunitarismo, uma universalidade ética**. Revista Brasileira de Filosofia, São Paulo, Vol. XXIV, Fasc. 187, p. 335 - 351, Julho - Agosto - Setembro /1997.

MACIEL, Getulino do Espírito Santo (Org.) **Seis temas sobre o ensino jurídico**. São Paulo: Cabral, 1995.

MANNHEIM, Karl. **Sociologia da Cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

_____. **Diagnóstico de nosso tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. **Sociologia do conhecimento I**. Porto, Portugal: Rés, 1990.

_____. **Ideologia e utopia**. Tradução de Sérgio Magalhães Santeiro. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Mannheim, Karl; STEWART, W.A.C. **Introdução à Sociologia da Educação**. São Paulo: Cultrix, 1962.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Juruá, 2012.

_____. Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. 2ªtir. Curitiba: Juruá, 2004.

_____. **Evolução do Ensino Jurídico no Brasil**. <http://www.egov.ufsc.br:8080/portal/sites/default/files/anexos/29074-29092-1-PB.pdf>. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/109530832/Evolucao-do-Ensino-Juridico-no-Brasil-Sergio-Martinez>. Acesso em 18fev.2019.

MORINI, Thiago Ferrer. **O gigante da educação privada é brasileiro**. https://brasil.elpais.com/brasil/2014/11/07/economia/1415359570_013012.html

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **Ciência do Direito: conceito, objeto, método**. São Paulo: Renovar, 2001.

MARTINE, Joly. **La imagen fija**. Buenos Aires: La Marca, 2012.

MORENTE, Manuel Garcia. **Fundamentos de Filosofia: Lições Preliminares**. 8.ed. São Paulo: Mestre Jou, 1980.

MITCHELL, W. J. T. **O que as imagens realmente querem?** In: Alloa, Emmanuel (Org.). *Pensar a imagem*. Tradução coordenada por Carla Rodrigues. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. P. 165-191.

_____. **Como caçar (e ser caçado por) imagens**. Entrevista - Daniel B. Portugal e Rose de Melo Rocha. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. E-compós, Brasília, v.12, n.1, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/376>. Acesso em fevereiro 2017.

MONICA, Eder Fernandes; MARTINS, Ana Paula Antunes; ROCHA JÚNIOR, Márcio Henrique B. **Representações de mulheres estudantes de direito sobre direitos reprodutivos: entre saberes e valores**. São Paulo: 2019. Epub Feb 21, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-7022019000100510&lang=pt#B25. Acesso em 20 de abril de 2019.

MORAIS, Ana Maria, NEVES, Isabel Pestana. **A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais**. (*Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, v. 2, n. 2, p. 115-130, jul-dez. 2007).

NEGREIROS, Danilo e CANI, Livia Salvador. **Grupos de oposição: ressignificando o ensino jurídico à luz da pedagogia de Paulo Freire**. In: Gilsilene Passon P. Francischetto (Org.) *Estratégias de ensino nos cursos de direito: (des)encontros entre teoria e prática*. Curitiba: CRV, 2015.

NINO, Carlos S. **Kant versus Hegel, otra vez**. *La Política: revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Barcelona: Paidós, n. 1, p. 123 - 137, 1996.

OLIVEIRA, Luciano. **Sua Excelência o comissário e outros ensaios de Sociologia Jurpídica**. Rio de Janeiro: Letralegal, 2004.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Ver o invisível: a ética das imagens**. In: *Ética*. Aauto Novaes (org). São Paulo: Companhia das Letras, 2003. P. 301-321.

PEREIRA, Larissa Dahmer - **Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social** Universidade Federal Fluminense (UFF) - *Rev. Katál. Florianópolis* v. 12 n. 2 p. 268-277 jul./dez. 2009 - <http://www.scielo.br/pdf/rk/v12n2/17.pdf>.

PAREKH, Bikhu. **Algunas reflexiones sobre la filosofia política occidental contemporánea**. *La Política: revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, Barcelona: Paidós, n. 1, p. 5 - 22, 1996.

PINAR, William F. **Estudos curriculares: ensaios selecionados**. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. PINAR, William F. **O que é teoria do currículo**. Porto: Porto Editora, 2007.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. 2. ed. Tradução de Dinah A. Azevedo São Paulo: Ática, 2000.

ROCHA, Leonel Severo. **Epistemologia Jurídica e Democracia**. São Leopoldo: UNISINOS, 2003.

ROCHA, Felipe José Nunes, SOUSA, Mônica Teresa Costa. **Do bacharelismo tradicional ao bacharelismo do século xxi: a deselitização da graduação em direito e o agravamento da crise do ensino jurídico no Brasil**. Arquivo Jurídico – ISSN 2317-918X – Teresina-PI – v. 3 – n. 1 – p. 79-104 Jan./Jun. de 2016. Disponível em: <http://ojs.ufpi.br/index.php/raj/article/viewFile/5706/3378>. Acesso em 06.jul.2018.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. **Novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE XXVI**. CONPEDI - 2017. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/27ixgmd9/2wfk708w/iGR75r2mk2TaHHRK.pdf>. Acesso em 02 de julho de 2018.

_____. **Cursos de Direito no Brasil: diretrizes curriculares e projeto pedagógico**. Florianópolis: Habitus, 2019.

_____. **Educação Jurídica no Século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito (ORG)**. Florianópolis: Habitus, 2019.

ROSOLEN, André Vinícius. MASSARUTTI, Eduardo Augusto De Souza. **Retrospectiva histórica do ensino jurídico no Brasil**. XXIV Congresso Nacional Do CONPEDI - UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara - 2015. Disponível em: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/5hws4a53>. Acesso em jun. 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. Martins Fontes, São Paulo, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa, **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1985.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O que significa currículo**. In: _____. (Org). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 09-35.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. **A virada e a imagem: história teórica do pictorial/iconic/visual turn e suas implicações para as humanidades.** Anais do Museu Paulista São Paulo, Nova Série, vol. 27, 2019, p. 1-51. e08. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v27/1982-0267-anaismp-27-e08.pdf>. Acesso julho de 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo, Justiça e inclusão.** In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo.* Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **A justiça curricular nas atuais políticas educativas e curriculares.** In: LEITE, Maria Cecília Lorea; HENNING, Ana Clara Corrêa; DIAS, Renato Duro. (Orgs) *Justiça curricular e suas imagens.* Porto Alegre: Sulina, 2018.

SCHMIDT, Ernani Santos. **Pensamento comunitário contemporâneo e cultura jurídica crítica desenvolvida no Brasil.** In: PIZZI, Jovino; GHIGGI, Gomercindo (Orgs.). *Diálogo crítico-educativo: um debate filosófico.* 1.ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, v. 1, p. 155-175.

_____. **Avaliações e aprendizagens no direito: pela atenção às significações construídas por estudantes.** In: WOLKMER, Antonio Carlos; CORREAS, Oscar. (Orgs.). *Crítica Jurídica na América Latina.* 1. ed. Aguascalientes, Ags. México.: CENEJUS, 2013, v. 1, p. 426-437.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica.** 3.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. **Donas de si?: a educação de corpos grávidos no contexto da Pais & Filhos.** Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SENEDA, Marcos César. **A fundamentação das ciências compreensivas: a posição de Dilthey reconstruída a partir de Leibniz, Wolff e Kant.** Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/474>. Acesso em fevereiro de 2019. Principios, Natal, v. 14, n. 22, jul./dez. 2007, p. 123-144.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Larissa Tenfen. XIMENES, Juliana Maurmann . **Ensinar direito o direito.** São Paulo: Saraiva, 2015.

SILVA, Gustavo Cardoso. **Castro Alves e a importância da poesia para modificar o Direito.**<https://canalcienciascriminais.jusbrasil.com.br/artigos/584510657/castro-alves-e-a-importancia-da-poesia-para-modificar-o-direito-vigente>. Acesso em fevereiro de 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. **Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões.** Cadernos de Pesquisa, n. 120, p. 15-9, novembro/2003).Disponívelem:<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120.pdf>. Acesso em fevereiro de 2017.

STRECK, Lênio Luiz. **Jurisdição constitucional e hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____. **Dicionário de Hermenêutica: quarenta temas fundamentais da teoria do direito à luz da crítica hermenêutica do Direito**. Belo Horizonte: 2017, Casa do Direito.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Tradução de

Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TAYLOR, Charles. **Argumentos Filosóficos**. Tradução de Adail U. Sobral. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Propósitos cruzados: el debate liberal-comunitário**. In: ROSENBLUM, Nancy L. (dir.) *El liberalismo y la vida moral*. Tradução de Horacio Pons. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.

_____. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Tradução castelhana de Mónica Utrila de Neira. México: Colección Popular, 1993.

_____. **A ética da autenticidade**. Tradução de Talyta Carvalho. São Paulo: É Realizações, 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Da reificação ao reconhecimento das pesquisas qualitativas em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 211-228, abr./jun. 2014. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n52/13.pdf>. Acesso em fevereiro, 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas do Bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

WALZER, Michael. **Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad**. Tradução de heriberto Rubio. México: Fondo de Cultura Económico, 1993.

_____. **La crítica comunitarista del liberalismo**. . *La Política*: revista de estudios sobre el Estado y la sociedad, Barcelona, Paidós, n. 1, p. 47 - 65, 1996.

_____. **Da tolerância**. Tradução Almiro Pissetta. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Política e paixão: rumo a um liberalismo mais igualitário**. Tradução de patricia Freitas Ribeiro. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

WEBER, Max. **A Ciência como vocação**. In: Ciência e política: Duas Vocações. 16. ed. Tradução de Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 2000.

WELLER, Wivian; SANTOS, Gislene; SILVEIRA, Rogério L. L.; ALVES, Francelino; SIMONE, Vera. **Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo**. *Soc. Estado*. v. 17, nº 2. Brasília, Dezembro, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-9922002000200008. Acesso em 30/4/2016.

WELLER, Wivian; BASSALO, Lucélia de M. B. **Imagens: documentos de visões de mundo**. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 13, n. 28, set./dez. 2011, p. 284-314.

WELLER, Wivian, PFAFF, Nicole. **Pesquisa qualitativa em educação: origens e desenvolvimentos**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa na Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes, 2011.

WELLER, Wivian. **A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos**. *Sociologias* n.13. Porto Alegre Jan.Jun. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222005000100011. Acesso em fevereiro de 2018.

WERMUTH, Maiquel Ângelo Dezordi. **O ensino jurídico brasileiro e a formação do “medalhão” machadiano: em busca de alternativas à luz da profanação agambeniana e da carnavalização waratiana**. *Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM* www.ufsm.br/redevistadireito v. 11, n. 1 / 2016 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/revistadireito/article/view/19596>. Acesso em fevereiro, 2017.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico: fundamentos de uma nova cultura no Direito*. 3. ed. São Paulo: Alfa Omega, 2001a.

_____. **Os movimentos sociais e a questão do pluralismo do direito**. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 76, p. 95 - 115, 1993.

_____. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 2001b.