

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



Dissertação

**Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do
país:**

um estudo de caso imagético - contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico

Juliano da Rosa Passos

Pelotas, 2019

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

P289r Passos, Juliano da Rosa

Recontextualização do direito de família em curso de graduação do sul do país : um estudo de caso imagético - contribuições para o currículo e o ensino jurídico / Juliano da Rosa Passos ; Maria Cecilia Lorea Leite, orientadora. — Pelotas, 2019.

217 f. : il.

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

1. Recontextualização. 2. Direito de família. 3. Currículo. 4. Ensino jurídico. I. Leite, Maria Cecilia Lorea, orient. II. Título.

CDD : 370

Juliano da Rosa Passos

**Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do
país:**

um estudo de caso imagético - contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal de
Pelotas como requisito parcial à conclusão
do mestrado em educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Cecilia Lorea Leite

Pelotas, 2019

Juliano da Rosa Passos

Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do país:
um estudo de caso imagético - contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico

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

Data da defesa: 26 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Lorea Leite (Orientadora)
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Renato Dias Duro
Doutor em Educação pela Universidade Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Mauro Augusto Burkert Del Pino
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

**À minha mãe Noely da Rosa Passos e à meu pai José
Américo Macedo Passos, por serem meus exemplos,
minha família, meus afetos, meus amores e, em especial,
por não me deixarem desistir.**

Agradecimentos

Em razão de particularidades que vivencio no momento, não vou conseguir alcançar em palavras o tanto que gostaria de agradecer aqueles que me fizeram chegar neste momento de conclusão do trabalho. A emoção que me toma é tamanha a ponto de me paralisar. Não foi só um trabalho! Foi uma luta pessoal para continuar em frente!

À Prof^a. Dr^a. Maria Cecilia Lorea Leite, minha afetiva, compreensiva, amiga, incansável e indescritivelmente competente orientadora! Grito com toda minha força: MUITO OBRIGADO!

Aos professores Dr. Renato Duro e Dr. Mauro Del Pino, pelas importantes e indispensáveis contribuições trazidas quando da qualificação deste trabalho, outrossim, pelo apoio, compreensão e muito me honraram aceitando comporem a banca de avaliação desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL! Meus horizontes expandiram, sem precedentes, após a felicidade de ser aluno no Programa.

Ao Prof. Dr. Gustavo Kratz Gazalle, pela receptividade, disponibilidade e apoio prestado quando da minha coleta de dados junto a sua turma de alunos, os quais igualmente merecem meu agradecimento.

À minha queridíssima amiga e sempre minha professora Rita de Araújo Neves! Não fossem os teus afetivos “empurrões” eu não estaria aqui!

Aos meus grandes amigos (família afetiva: irmãos, tios e pais) Rodrigo Fernandez, Ricardo Fernandez, Rui Elci Júnior, André Passos, Osmar Ramires, Eduardo Leal, Gustavo Leal, Felipe Puccinelli, Angelo Fagundes e Marcos Marques, pela força prestada e incentivo nos momentos de fraqueza.

Aos meus amadíssimos afilhados Luis Fernando, Sofia e Murilo! Por várias vezes vocês foram e serão a razão para resistir, persistir e acreditar no futuro! Vocês têm cadeira cativa no coração do Dindo Ju!

Salve a Espada de Ogum que corta de nossos caminhos os que se alimentam de ódio e inveja! Que seu escudo esteja sempre a nossa frente! Ogunnê, meu Pai Ogum!

Por fim, não menos importante e sempre, aos meus queridos e muito amados pais, Noely da Rosa Passos e José Américo Macedo Passos, pelo apoio incondicional, imensurável e indispensável para que eu sempre persista e (ainda) esteja aqui.

*Eu estou vestido e armado com as roupas e as
armas de São Jorge,
para que os meus inimigos tenham pés e não me
alcancem,
tenham mãos e não me toquem,
tenham olhos e não me vejam,
e nem mesmo em pensamento eles possam me
fazer mal.*

Resumo

PASSOS, Juliano da Rosa. **Recontextualização do Direito de Família em Curso de Graduação do Sul do país**: um estudo de caso imagético - contribuições para o Currículo e o Ensino Jurídico. Orientadora: Maria Cecília Lorea Leite. 2019. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

Esta dissertação tem como enfoque principal a recontextualização da disciplina de Direito de Família, na Graduação em Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), partindo da visão dos alunos. Trata-se de pesquisa qualitativa realizada por meio de um estudo de caso, no qual analisou-se as imagens do Direito de Família produzidas por alunos de uma turma do referido curso. Outrossim, entrevistou-se o docente responsável pelo componente curricular. Investigou-se o próprio Direito de Família como referência e inferência à recontextualização realizada em sala de aula. Justificou-se o intento na medida em que o contexto social e, em especial, o próprio Direito de Família assume a afetividade e não mais somente os vínculos biológicos. Além disso, destaca-se as várias entidades familiares constituídas nesse cenário. O embasamento teórico utilizado foi construído a partir de aspectos particulares da teoria de Basil Bernstein, partindo de suas conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. O método documentário de interpretação foi utilizado para a análise das imagens. A partir do resultado da interpretação imagética emergiu um conjunto de categorias, as quais também foram utilizadas para a sistematização dos dados da investigação. Ao final, o trabalho propiciou conhecer a recontextualização do Direito de Família em uma Faculdade de Direito de Universidade Pública do Sul do país, vindo a contribuir com o campo de estudo do Currículo e do Ensino Jurídico.

Palavras-chave: Recontextualização. Direito de Família. Currículo. Ensino Jurídico.

Abstract

PASSOS, Juliano da Rosa. **Family Law Recontextualization in a Undergraduate Course in the South of the country**: an imagetive case study - contributions to the Curriculum and Legal Education. Advisor: Maria Cecilia Lorea Leite. 2019, 215f. Dissertation (Master in Education) - Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

This dissertation has as main focus the discipline of Family Law recontextualization in the bachelor's degree at Federal University of Pelotas (UFPEL), pointed by the students' view. This is a qualitative research, conducted through a case study, which analyzed the images of family law produced by students from a specific class of the referred bachelor's degree. By the way, the responsible teacher for the curricular component was interviewed. Family law was investigated as a reference and inference to recontextualization in the classroom. Justified the intention because the social context and, in particular, the Family Law, assumes the affection and not only the biological links. Also, the various family entities constituted in this scenario were highlighted. The theoretical basis used was built from particular aspects of Basil Bernstein's theories, starting from his connections between curriculum and power, knowledge organization and power distribution. The documentary method of interpretation was used to analysis the images. From the result of the imagery interpretation categories were emerged and used for the systematization of all the research data. At the end, the work allowed to view/know the recontextualization of Family Law in a bachelor's degree of Public University in the south of the country, ending up contributing to the study of curriculum and legal education.

Keywords: Recontextualization. Family Law. Curriculum. Legal education.

Lista de Quadros

Quadro 1 - A atuação dos agentes no campo de produção e no campo de controle simbólico na esfera pública e privada	24
Quadro 2 - Professor Agente e Alunos.....	25
Quadro 3 - Currículo, pedagogia e avaliação	26
Quadro 4 - Método documentário da interpretação de imagens	64
Quadro 5 - Categorias.....	68
Quadro 6 - Categorias e imagens	69
Quadro 7 - Categorias e imagens	70
Quadro 8 - Categorias e imagens	71
Quadro 9 - Categorias e imagens	72
Quadro 10 - Categorias e imagens	74
Quadro 11 - Categorias e Imagens	75

Lista de Figuras

Figura 1 - Modelo do dispositivo pedagógico	30
Figura 2 - Relações de Classe	35
Figura 3 - Fórmula.....	36
Figura 4 - Imagem representativa	69
Figura 5 - Imagem representativa	72
Figura 6 - Imagem representativa	73
Figura 7 - Imagem representativa	75
Figura 8 - Imagem representativa	75
Figura 9 - Mosaico de palavras – entrevista com docente	79
Figura 10 - Mosaico de palavras - DCN Graduação em Direito	80
Figura 11 - Mosaico de palavras - Grade curricular	80
Figura 12 - Mosaico de palavras - Projeto Pedagógico.....	81
Figura 13 - Mosaico de palavras - plano de ensino docente	81

Sumário

1	Introdução.....	11
2	Os porquês desta pesquisa.....	16
3	A teoria de Basil Bernstein: considerações e principais conceitos.....	21
	3.1 Sociólogo da Educação Basil Bernstein.....	21
	3.2 Poder e controle.....	22
	3.3 Sistemas de mensagens – currículo, conceitos de classificação e enquadramento.....	26
	3.4 O discurso pedagógico e o discurso recontextualizador.....	28
	3.5 Articulando conceitos para condução da presente investigação.....	30
4	O afeto – contextualizando a temática: sociedade, família, direito e gerencialismo.....	38
5	Currículo – contextualizando a temática.....	48
6	Metodologia.....	59
7	Análise e discussão dos dados.....	67
8	Conclusões.....	84
	Referências.....	87
	Anexos.....	95

1 Introdução

Você já ouviu falar em memória RAM? De repente você já deve ter escutado: “quanto mais memória RAM tiver, melhor será!”. Embora não tenha ouvido falar, saiba que atualmente ela faz parte do seu dia-a-dia. RAM é abreviatura de *Random Access Memory*, traduzindo do inglês: “Memória de acesso aleatório”. Ela está presente no seu computador, *smartphone*, *tablet* e nos mais variados aparelhos que hoje assumem, às vezes, o lugar de um computador, ou melhor, são computadores, máquinas para processar dados (WOILER, 1970).

Trata-se da memória onde são carregados os programas em execução (em uso) e os respectivos dados. Frisa-se ser volátil, eis que os seus dados serão apagados quando do desligamento do aparelho. Consequentemente, para “guardar” dados é necessário salvá-los em um suporte não volátil, como, por exemplo, o disco rígido de um computador (HD – *Hard Disk*).

A correlação, às avessas, parte do questionamento, qual seja: vive-se em uma era de memória RAM, volátil, instável, cambiável, variável, sem lastro e, a contrário sensu, de HDs, memória não volátil, vazios?

Não raro as discussões sobre política, futebol, religião, gênero e outras tantas, hoje muito comuns nas redes sociais, são calcadas somente em “memórias RAMs”, através de dizeres vagantes, inevitavelmente nos atravessam. De forma alguma se está a subjugar as “memórias RAMs”, mas assim como nos computadores, elas são essenciais. Entretanto, a máquina tem um HD, dados, lastro, fonte e um porquê. Nós, seres humanos, sempre temos? Sabemos a fonte dos nossos “dados”? São “dados” do “nosso” HD ou da “nossa” memória RAM? São uma construção salutar ou puros “achismos” que nos atravessam?

A mencionada correlação mostra-se pertinente, já que seu incremento tem íntima relação com o contexto que permeia o estudado, na esteira dos “tempos líquidos”, como afirma Bauman (2007), afinando o discurso sobre a liquidez, traduzindo muito bem a conjuntura que subjaz à contemporaneidade. Nesse sentido, argumenta:

Em primeiro lugar, a passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam.

[...] Em segundo lugar, a separação e o iminente divórcio entre o poder e a política, a dupla da qual se esperava, desde o surgimento do Estado moderno e até muito recentemente, que compartilhasse as fundações do Estado-nação "até que a morte os separasse". Grande parte do poder de agir efetivamente, antes disponível ao Estado moderno, agora se afasta na direção de um espaço global (e, em muitos casos, extraterritorial) politicamente descontrolado, enquanto a política - a capacidade de decidir a direção e o objetivo de uma ação - é incapaz de operar efetivamente na dimensão planetária, já que permanece local. [...] Entre ambos, os dois resultados inter-relacionados desse divórcio obrigam ou encorajam os órgãos do Estado a abandonar, transferir ou (para usar os termos que entraram recentemente na moda no jargão político) "subsidiar" e "terceirizar" um volume crescente de funções que desempenhavam anteriormente. Abandonadas pelo Estado, essas funções se tornam um playground para as forças do mercado, notoriamente volúveis e inerentemente imprevisíveis, e/ou são deixadas para a iniciativa privada e aos cuidados dos indivíduos (BAUMAN, 2007, p. 7).

Ainda Bauman, na obra *Globalização: as consequências (sic) humanas* (1999), pondera acerca da globalização em um viés de tempo e espaço, onde os "globais" ditam as regras:

[...] dir-se-ia 'não muito tempo atrás', se não fosse pelo alcance cada vez mais reduzido da atenção coletiva, que torna mesmo uma semana não apenas um longo período de tempo em política como um período excessivamente longo na vida da memória humana (BAUMAN, 1999, p. 14).

A contextualização não tem o intuito de clarificar as ideias, mas buscar compreender o pano de fundo do cenário abordado. Essa é a premissa: pretende-se analisar as interações que se passam diariamente, as quais atravessam o mundo, e que pairam, por vezes, superficialmente, como "verdades", alocando-se em "nossas" memórias "RAM", sem saber-se a razão, tampouco até onde elas interferem e, não raro, contribuem para produção de dados aleatórios (verdades) em "nossos" HDs.

Aparentemente, como o que se pretendeu focalizar, vivencia-se, nas palavras de Ball em entrevista à Mainardes (2015), uma epistemologia de superfície, a saber:

[...] um conjunto de reflexões relativamente mundanas sobre o acesso de dados, o *status* de interpretações do ator, validação do entrevistado etc. Isso é bom, mas não vai longe o suficiente. Você tem de pensar para além disso ou pensar mais profundamente do que isso. Com que tipo de sujeitos supomos que estamos lidando aqui? Qual é a base discursiva de sua interpretação? Temos uma visão de mundo que é uma visão construtivista? - a ideia de que o mundo emerge dos significados dos indivíduos - ou é estrutural - há algumas bases discursivas ou econômicas estruturais

profundas para o mundo que estamos estudando? (MAINARDES, 2015, p. 162).

Notadamente, especula-se, retomando-se o anteriormente comentado, estarem o Direito, o ensino e a própria família atravessados por interações, estranhas ao seu eixo, às “escuras”, fomentando identidades, em forma de memória “RAM”, “reflexões relativamente mundanas sobre o acesso de dados” (MAINARDES, 2015). Ou seja, tomam-se atitudes sob argumentos superficiais e externos, contudo, sem as feições afetivas, hoje ostentadas como o cerne da família. Logo, indaga-se, avessas àquelas que seriam oriundas do HD? Seguem “bases discursivas ou econômicas estruturais profundas para o mundo que estamos estudando?” (MAINARDES, 2015).

Entretanto, à espreita ou nem tanto, por meio de interações, observa-se disputas por significados e hegemonias, ainda que provisórias, mas alcançando um significado vazio, a ponto de ser universal (LACLAU, 1996).

Apresentado sucintamente o contexto em que se propõe a pesquisa, chega-se ao maior desígnio: focar a recontextualização do Direito de Família, partindo de produções imagéticas de alunos da graduação em Direito. Leva-se em conta o viés do afeto¹ como elo fidedigno e contemporâneo, apto a conceber famílias, direitos e deveres, elevando o Direito de Família a novo paradigma, advindo das garantias albergadas pela Constituição de Federal de 1988, em especial, através do princípio da dignidade da pessoa humana.

Considera-se hoje, no cenário que se pretende abordar, inigualável espaço de estudo, em linhas gerais, sobre a recontextualização de tal temática, atentando-se às interações, em especial oriundas do atual momento social e político, igualmente, da globalização, gerencialismo e neoliberalismo como conceitos empreendidos e disseminados na justificativa de emersão dos Estados (NEWMAN; CLARKE, 2012; BALL, 2014, 2015). Especialmente quanto ao agir gerencialista, o qual figurou-se como direito ao poder, sob o pretexto de resultados e eficiência, impregnando-se no ensino como um todo (HYPOLITO; LEITE; VIEIRA, 2012).

Contudo, no contexto do ensino do Direito de Família, como elemento produtor e produto do currículo,² sujeitado e sugestionado, num amplo espectro, à cultura e a

¹ De acordo com Max Weber (2002, p. 2), “Atua afetivamente quem satisfaz sua necessidade atual de vingança, de alegria ou de entrega, de bem aventurança contemplativa ou de libertação das suas momentâneas paixões” (Tradução livre do autor).

² Atendendo ao propósito do presente, prima relatar, breve, porém esclarecedor e pontual, o conceito de Currículo aventado por Stephen Ball (2014, p.65), a saber: “currículo é o conjunto de experiência(s)

sociedade, vindo a fixar e atribuir identidades³, busca-se pelos significados que são atribuídos pelos alunos ao Direito de Família, ultimando pela recontextualização realizada nesse espaço.

Registra-se que a presente dissertação insere-se na Linha de Pesquisa “Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente” (CPTD), do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Pelotas (PPGE/FaE/UFPel), tendo como temática central a recontextualização do Direito de Família em uma disciplina do Curso de Direito. A aproximação com a mencionada linha de investigação, bem como o desenvolvimento de estudos sobre imagens e currículos no contexto do Curso de Mestrado, inspirou a proposição de um estudo de caso imagético, articulando, por um lado, aportes da teoria da sociológica de Basil Bernstein, e, de outro, um método qualitativo proposto por Ralf Bonhsack, cujas raízes remontam à Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim – o método documentário de interpretação.

Assim, essa dissertação busca compreender o processo de recontextualização do componente curricular Direito de Família, em turma da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Tem-se verificado que o modelo organizacional de conhecimento do tipo coleção (BERNSTEIN, 1996) é derivado de relações de poder e controle estabelecidas no âmbito das estruturas dos Cursos de Direito, onde a classificação é marcadamente de fronteiras rígidas e com espaços especializados, ou seja, com classificação e enquadramento fortes.

Para tanto, dividiu-se o trabalho em oito capítulos. O primeiro deles trata da presente introdução. No segundo, nominado “Os porquês desta pesquisa”, encontram-se a justificativa, o problema e os objetivos geral e específicos. Adiante, no terceiro e seus subcapítulos, aborda-se o principal referencial teórico da presente pesquisa: a teoria de Basil Bernstein. No quarto capítulo vem a temática do afeto contextualizado, em especial, ao Direito de Família. As questões atinentes ao currículo são abordadas no capítulo quinto. A metodologia empreendida no trabalho é apresentada no sexto capítulo, para, na sequência, adentrar-se na análise dos dados no capítulo sétimo e nas conclusões no oitavo.

que forma os seres humanos em pessoa”.

³ Com base em argumentos de Silva (2009, p. 15): “Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecemo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”.

Nesse sentido, percebe-se que a presente investigação e problematização sobre o ensino do Direito de Família pode potencializar/produzir contribuições relevantes para pensar o processo de construção da Educação Jurídica.

2 Os porquês desta pesquisa

A temática proposta nesta dissertação vem sendo construída há longa data. Em 2008, cursando a Escola da Magistratura do Rio Grande do Sul, deu-se início ao estudo mais aprofundado do Direito de Família. No ano de 2012, na Pós-Graduação em Direito de Família da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGD - PUCRS), dedicou-se exclusivamente ao incremento dos estudos, quando começaram a efervescer as dissonâncias agora postas em pauta, alcançando forma com a paulatina aproximação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (PPGE – UFPel), em 2015/2016 como aluno especial e em 2017 como Mestrando no Programa. Também no ano de 2017, como convidado, iniciou-se como Professor orientador no Projeto de Pesquisa Empírica em Direito na Faculdade de Direito da UFPel, sempre orientando temáticas de Direito de Família.

Assim, esclarece-se e justifica-se todo o percurso para chegar-se a presente dissertação. Eis que no estudo do Direito de Família surgiram um conjunto de “dúvidas”, no acesso ao PPGE - UFPel deu-se o contato com novas referências, que propiciaram relevantes aportes teóricos para complexificar a visão sobre o tema e elaborar as questões que embasam esta investigação.

Destaca-se ter-se pesquisado em plataformas (ex. Sucupira) por trabalhos que pudessem se relacionar e/ou terem investigado temas semelhante. Entretanto, nada fora encontrado com o recorte ora adotado. Portanto, entende-se pertinente a correlação ora apresentada por se mostrar inédita, fato que também justifica e é incentivo para o dissertar.

Passando-se ao tema em si, no cenário em que se aborda, considera-se que a família e Direito de Família levam o afeto como o principal elo, quando, por exemplo, mãe e filho, sem a presença do pai biológico ou socioafetivo,⁴ constituir-se-á em plena unidade familiar, sem distinção alguma a qualquer outra. Logo, mesmo sendo um

⁴ Trata-se da filiação do coração, quando os pais cuidam do infante como se filho fosse e assim o é, independente dos laços sanguíneos ou laços “juridicamente constituídos” (por decisão judicial), estando tal relação lastrada no elo contemporâneo das relações familiares, qual seja o afeto.

simples exemplo, referida entidade familiar agrega consigo traços da contemporaneidade, pois outrora como família não era vista, de modo semelhante, inseriu-se e se imiscui a um macrocontexto.

Buscando aclarar o que se discute: vislumbram-se hoje diversos arranjos familiares, esses são consequências do quê? São consequências de novo paradigma da família, o afeto e/ou de questões culturais, econômicas e sociais? Sabe-se que a família patriarcal e lastrada no patrimônio não figura mais como desígnio do Direito de Família. Conforme a historicidade do Direito de Família, outrora vislumbrava-se referida realidade, a qual destoa dos atuais modelos familiares (DIAS, 2017; MADALENO, 2018).

Por óbvio são vários fatores que levam à concepção hodierna de família, mas de fato o que atravessa as famílias? Quais subjetividades levam e orientam nossos afetos? Exemplificando, a atual condição do divórcio direto, o qual em simples palavras viabiliza casar-se e divorciar-se no mesmo dia, segue tão somente puros padrões afetivos ou, também, está adstrita a macroincrementos os quais se intermeiam às vidas?

Destarte, entende-se relevante reconhecer o envolvimento dessas interações dentro do ensino do Direito de Família, ou seja, como essas questões se manifestam através da recontextualização, pois, a evidência, reconhece-se e protege-se os arranjos familiares atualmente, em especial, haja vista a preponderância do afeto. Contudo, quanto e como esse seio familiar interage e recepciona influências, regra geral, extrínsecas à contemporânea constituição afetiva de família?

Compreensível e sensível à interação que se aponta, entretanto, quanto dessa é absorvida às avessas? Assim sendo, há realmente elementos que permeiam a família capitaneados de outras searas, provenientes de outros espaços, como aponta Thatcher, como o fim liberal de “ferir” a alma?

Atualmente, fala-se em abandono afetivo, tanto dos pais para com os filhos, como o inverso, dos filhos para com os pais, ressaltando-se as responsabilidades dos membros familiares. Portanto, não havendo a concretização desse afeto, pode-se chegar à responsabilização pelo abandono: quantificação da ausência afetiva em indenização (dinheiro).

Não seria um contrassenso? Indenizar pela ausência de afeto? Buscou-se por

um elemento, princípio e/ou valor jurídico⁵ mais forte que o elo sanguíneo: o afeto. Doutra mão, não o havendo, supre-se com dinheiro? Como deve ser ressarcido o filho ou o pai senescente abandonado?

Em entrevista exploratória, em casa de Abrigo de idosos da cidade de Pelotas, alguns dos alunos deste mestrando, em pesquisa empírica, investigaram o abandono afetivo inverso (abandono dos idosos pela prole). A responsável pelo abrigo foi categórica: “vivemos em um mundo capitalista, eles têm que trabalhar”, justificando a escassez de visitas e/ou a inexistência delas por parte dos filhos dos idosos internos.

Em outra entrevista exploratória, essa realizada por mim, com o professor de Direito de Família da Universidade Federal de Pelotas, questionei-o acerca dessas possíveis macrointerações. O docente asseverou que propicia um conhecimento amplo e profundo do Direito de Família, no entanto, não sendo possível pormenorizar no ponto debatido. Contudo, no desenvolver de sua fala, comentou que ao abordar o casamento e a união estável também aborda o “contrato de namoro”, momento em que indaguei acerca da razão desse contrato: distanciar-se da união estável para evitar qualquer comunhão de bens, evitar o direito à pensão alimentícia?

A fala, em resposta, mostrou-se relevante, o propósito foi atingido, qual seja: o docente, ainda que não intencione e realize, transmite e insere, pelo espaço que possui dentro no currículo, a contemporânea situação dos afetos, fazendo com que seus alunos reverberem esse “contrato de namoro” como ato fidedigno ao que se vive, necessita e se exige, mas por quê? Para que contrato se estamos falando de afeto? Há a possibilidade de contratar afetos?

Obviamente não se pretende responder a todos os questionamentos apontados, talvez nunca se intente. Todavia, entende-se que há contradições e interações no espaço em estudo, as quais não estão alocadas em “nossos” HDs, pairam em “nossas” memórias RAMs e, não raro, confortam qualquer estranhamento. Como no exemplo, em meio as disputas por hegemonia, o “contrato de namoro”, o qual vem lutando por sua hegemonia, busca alcançar a mesma força que uma certidão de casamento.

A propósito, compreende-se o currículo como espaço de poder e controle,

⁵ No que concerne a esse tema, Vargas (2019, p. 158) alega: “[...] torna-se relevante averiguar o conteúdo e natureza da afetividade na seara do Direito, para identificar se representa ela um princípio jurídico do Direito de Família ou um valor jurídico merecedor de tutela, ou ainda um valor do qual o Direito não deve cuidar”.

además, como parcela do complexo itinerário, o qual compreende, em síntese, intenções/interações sociais, Direito, ensino do Direito, justifica-se o exame, ultimando revelar a recontextualização no recorte adotado, apontando para os elementos incorporados à atual feição familiar – à atual feição afetiva das famílias.

Tendo em vista o que foi exposto, justifica-se a opção por delimitar o estudo junto a uma turma da Faculdade de Direito da UFPel, haja vista a participação deste mestrando como orientador convidado em projeto de pesquisa, na mencionada universidade. Esse fato proporciona não só uma aproximação com a instituição, mas também alguns conhecimentos contextuais relevantes referentes ao campo pedagógico específico. Da mesma forma, a delimitação do estudo em uma turma de Direito de Família justifica-se pela exigência de desenvolvimento deste estudo no período dos dois anos de Mestrado, possibilitando analisar no contexto da turma em apreço.

Tendo em conta o exposto, definiu-se como problema do presente trabalho: como a disciplina de Direito de Família do Currículo do Curso de Direito da UFPel é recontextualizada em uma turma do mencionado Curso, tendo como foco principal as produções imagéticas dos estudantes sobre o tema?

Por sua vez, como objetivo geral elegeu-se: analisar, a partir da visão dos alunos, a recontextualização do discurso pedagógico da disciplina Direito de Família em estudo de caso junto a uma turma da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas.

Quanto aos objetivos específicos, afixou-se: reconhecer o contexto contemporâneo, particularmente no que concerne a temas como globalização, liquidez, gerencialismo, liberalismo, neoliberalismo; estudar aspectos particulares da teoria sociológica de Basil Bernstein, tendo como foco principal as relações entre currículo, conhecimento e poder; compreender o destaque do afeto na atual concepção do Direito de Família; examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito, o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFPel, incluído seu Currículo e o Plano de Ensino da disciplina Direito de Família; estudar teoria reconstrutiva e interpretativa de análise de imagens; reconhecer os significados da recontextualização do Direito de Família, tendo como referência as produções imagéticas dos estudantes da turma investigada e a entrevista do respectivo docente.

Contextualizando-se, dessa forma, o espaço em estudo, interpretou-se as

imagens em busca dos significados do Direito de Família. Também levou-se em conta as Diretrizes Curriculares Nacionais⁶, o Projeto pedagógico do Curso de Direito da Faculdade eleita para o estudo, o currículo, o plano de ensino, o contexto social e o próprio Direito de Família como já apresentado até então, como dados, igualmente, para justaposição (comparação) para compreender-se a “voz” dos alunos acerca da recontextualização.

⁶ Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior nº 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Alterada pela Resolução CNE/CES nº3, de 14 de julho de 2017.

3 A teoria de Basil Bernstein: considerações e principais conceitos

A presente pesquisa⁷ teve seu impulso inicial a partir do contato com os estudos de Basil Bernstein, um dos mais renomados Sociólogos da Educação do século XX (Sociologia Crítica da Educação), o qual, em linhas gerais, dirigiu seu olhar às classes sociais e à educação⁸, construindo uma teoria sociológica internacionalmente reconhecida por sua potencialidade de descrição. O autor centrou-se nas regras subjacentes que configuram a construção social do discurso pedagógico e em suas diversas práticas. Nessa perspectiva, em sua teoria sociológica optou por propor modelos que pudessem proporcionar descrições específicas (BERNSTEIN, 1998)⁹. Definindo sua peculiar abordagem metodológica, foco principal de estudo e pesquisa, sempre abrindo caminho à investigação, produção, reprodução, transmissão e mudança social, resultou em instrumental fantástico, ainda que complexo, para prover múltiplos exames e análises (MORAIS, 2001; SILVA, 2009).

3.1 Sociólogo da Educação Basil Bernstein

Nesta seção, essencialmente, procura-se apresentar o sociólogo Basil Bernstein. Nascido em Londres, no bairro *East End*, filho de imigrantes judeus, serviu ao exército britânico na África durante a Segunda Guerra Mundial. Estudou Sociologia e Linguística na *London School of Economics*. Obteve seu doutorado em 1953. Iniciou sua carreira na Universidade de Londres, na década de 1960, foi professor do Instituto

⁷ “[...] tudo aquilo que lemos para construir nossa problemática de pesquisa parece funcionar como um impulsor da nossa “vontade de potência” (PARAÍSO, 2012, p. 28).

⁸ Outro autor que de certa forma conversa com norte ora pautado em Basil Bernstein e ajuda a desenhar o campo onde se estuda é Pierre Bourdieu (1977, 2002), especialmente no tocante ao que define como capital cultural, cunhado para analisar situações de classe na sociedade, o qual, em boa medida, serve para caracterizar subculturas de classe ou de setores de classe. Bourdieu (1977, 2002) dedica-se à descrição minuciosa da cultura a qual decorre das distintas condições de vida das diferentes classes, aferindo suas características e distinguindo-as. Entretanto, o capital cultural vai além da definição de subculturas, mostra-se como recurso de poder que equivale e se destaca, por exemplo, do capital econômico (SILVA, 1995).

⁹ Considera-se altamente relevante suas contribuições referentes à linguagem de descrição (BERNSTEIN, 1998, p. 160-162).

de Educação, ocupou a cátedra de Karl Mannheim e exerceu o cargo diretor do Departamento de Sociologia da Educação. Ao se aposentar, recebera o título de Professor Emérito, com quase 40 anos de produção teórica (MORAIS; NEVES, 2001).

Grifa-se, pois se entende interessante essa primeira apresentação do autor, pois sua própria trajetória já dirá muito a cada um que para ela atentar. Também cumpre dizer que o referido autor possui obra densa e desenvolvida em alto grau de abstração. Nesse sentido, como outros pensadores já registraram (SANTOS, 2003), a leitura e releitura de seus textos, a cada vez propicia novas aprendizagens, tendo em conta a complexidade de sua vasta obra.

Nesse trabalho procura-se focalizar os principais conceitos que levaram e levam a orientar as inquietações, fundamentando a Dissertação. Inclusive, ambientando-se com seus estudos, depreende-se de sua formação, centrar-se o autor na relação entre linguagem e educação, de forma explícita, quando escreveu trabalhos no campo da sociolinguística e de forma mais ampla e profunda em trabalhos posteriores (SANTOS, 2003).

Bernstein, como referido, fez parte do movimento que ficou conhecido como “Nova Sociologia da Educação” (SANTOS, 2003). Esse movimento desmitificou o papel do conhecimento, advogando que a sua construção envolve relações de poder e pode favorecer a manutenção de grupos dominantes, ou seja, apontou conexões entre currículo e poder, organização do conhecimento e distribuição do poder. Entende-se que suas contribuições teóricas são produtivas para o desenvolvimento deste trabalho.

3.2 Poder e controle

Percebe-se que durante todo o processo formativo vive-se sob forças, as quais podem passar despercebidas, sob a simples justificativa: “deve ser assim”, ou seja, a “reprodução de verdades”, igualmente, como já referendado, a hegemonia de significado e “ponto final”. Acredita-se que aqueles responsáveis pela transmissão, construção e/ou interação do conhecimento no campo pedagógico podem nem sempre perceber as dimensões da ênfase da reprodução no contexto do processo ensino x aprendizagem.

A ideia de poder e de relações de poder, sensíveis no espaço onde se estuda,

vem focalizada por Tomaz Tadeu da Silva (2009), autor reiteradamente chamado neste trabalho, remetendo à Foucault (1997). Esse último, em outra perspectiva, igualmente fomenta essa concepção de “névoa” de poder, quando trata do poder como unidade não estável, como relações de poder, lastradas em elementos históricos e complexos que repercutem em múltiplos efeitos, destacando os sujeitos, cada qual com sua particular titularidade de poder, igualmente, os campos, modalidades e instrumentos de exercício desse (FOUCAULT, 1997).

Por sua vez, parte-se dos conceitos bernsteinianos de controle social e controle simbólico, que condiciona e restringe o comportamento da sociedade, conservando-a. Nessa perspectiva, a linguagem exerce um importante papel como agente de controle e, como espécie, o controle simbólico, atuando, distribuindo regras, práticas e em agências regulatórias. Através de princípios de comunicação (discursos/códigos), a linguagem opera na criação, distribuição, reprodução e nas (legítimas/possíveis) alterações de consciência, através das quais são validadas e sustentadas parcelas do poder distribuído, outrossim, às categorias culturais dominantes.

Bernstein (1998) considera questões gerais da cultura e do próprio controle simbólico, focaliza o controle simbólico e suas modalidades e, ainda, como as relações de poder se transformam em discurso e o discurso em relações de poder. A comunicação pedagógica é analisada como parte integrante do controle simbólico (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Interessa-se, sobremaneira, pelo campo do controle simbólico, assentido em agentes e agências especializadas em códigos discursivos. Esses estabelecem formas de se relacionar, pensar e sentir, atribuindo formas de consciência, relações sociais e disposições.

De acordo com a teorização bernsteiniana, professores (reprodutores/produtores), advogados (reprodutores/reparadores/executores), juízes (modeladores/reparadores), comunicação de massa (difusores) e agências com função administrativa (executores) são (ou podem ser) atores do campo do controle simbólico e se destacam no cenário ora examinado (BERNSTEIN, 1998). Próximos ou distantes do objeto ora pesquisado, seus discursos e relações de poder acabam, tendo em vista o recorte do presente, legitimando e fomentando a consciência sobre o Direito de Família.

De outro lado, tem-se o campo de produção (econômico), onde seus agentes dominantes regulam os meios, contextos e possibilidades de recursos físicos (códigos de produção), possuem agências especializadas interdependentes, partilham interesses comuns e ideologia. Por outro lado, os agentes do campo simbólico regulam os meios, os contextos e as possibilidades dos recursos discursivos (códigos discursivos), suas agências e funções são separadas e especializadas e suas ideologias são subjacentes e menos explícitas (BERNSTEIN, 1996).

Bernstein (1996), no Quadro 1 reproduzido, esclarece sobre a atuação dos agentes no campo de produção e no campo de controle simbólico, respectivamente na esfera pública e privada.

Quadro 1 – A atuação dos agentes no campo de produção e no campo de controle simbólico na esfera pública e privada

Como agentes potenciais, os membros de uma classe adquirem:	CAPITAL PEDAGÓGICO			
Os agentes podem ser descritos como:	ESPECIALIZANDO-SE EM PRINCÍPIOS DOMINANTES DE COMUNICAÇÃO			
Seu controle pode se estender sobre:	RECURSOS FÍSICOS		RECURSOS DISCURSIVOS	
Os agentes podem ser localizados no:	CAMPO DE PRODUÇÃO		CAMPO DE CONTROLE SIMBÓLICO	
Suas atividades podem ser localizadas no:	SETOR PÚBLICO	SETOR PRIVADO	SETOR PÚBLICO	SETOR PRIVADO

Fonte: Bernstein (1996, p. 192).

Entretanto, agências e agentes do campo de produção também podem ter funções claras e explícitas de controle simbólico, mas não são agências consideradas especializadas em controle simbólico.

Eis a razão de se ter citado, em passagem anterior no presente tópico, alguns agentes do campo do controle simbólico, explicando-se serem ou poderem ser atores do campo do controle simbólico. Isso porque um advogado, como mencionado, encontra-se no campo de produção, mas também é agente de controle simbólico ao contratar seu serviço no campo de produção, no fito, em regra, de reparar, ante ao descumprimento de lei (campo regulador de controle simbólico) ou de entrar em “conflito” com o campo regulador, com base noutro princípio ou lei (também de controle simbólico). Ao cabo, ele atua igualmente no campo do controle simbólico.

Tal teorização se mostra extremamente relevante, pois ressalta o papel do controle no contexto investigado, particularmente junto aos alunos e professor. Tendo em conta os sujeitos da pesquisa, destaca-se ser o professor da cadeira de Direito de Família investigado também atuante na advocacia. Logo, ele encontra-se como agente do campo de produção/simbólico e como professor e servidor público enquanto agente do campo simbólico. Por outro lado, os alunos, com suas particularidades, inseridos no ambiente aclarado no início do escrito, veem-se imersos em espaço com diversas espécies de controle.

O mercado de trabalho, a comunicação de massa e os anseios pessoais dos alunos inter-relacionam-se. Todavia, através da recontextualização em sala de aula, podem adquirir uma nova roupagem, uma nova forma de consciência. É isso que se pretende demonstrar, buscando por um espaço ausente no currículo, ou seja, um espaço construído independentemente, ao menos, em parte de seus desígnios originais.

Tendo em mente o exposto, explicita-se, para tanto, na construção do Quadro 2, o cenário que se afigura investigar, focalizando-se principalmente o controle do poder no espaço investigado. Busca-se pelas subjetividades e suas consequências no processo de transmissão do conhecimento (recontextualização) como fomento a novas compreensões acerca do currículo, especificamente no âmbito da disciplina Direito de Família.

Quadro 2 - Professor Agente e Alunos

Todos inseridos em contexto macro de agentes e agências outras do campo de controle simbólico e controle econômico, o que se afigura ao contexto gerencialista.	PROFESSOR AGENTE	
	Especializado em princípios dominantes de comunicação	
	Recontextualizador do capital pedagógico	
	Do campo de controle simbólico	Do campo de controle econômico
		
	ALUNOS	
	Especializando-se em princípios dominantes de comunicação	

Fonte: Construído pelo autor com base nas teorias de Bernstein (1996, 1999).

Alerta-se para o que vem se aproximando não se tratar de questionar, a priori, o(s) conhecimento(s), mas com base no viés anteriormente ventilado, ou seja, analisar

a recontextualização de um componente curricular em um curso de direito, seja no espaço, na forma e na verificação.

3.3 Sistemas de mensagens – currículo, conceitos de classificação e enquadramento

Dando seguimento aos estudos de Bernstein (1998, 1999) é importante destacar que o conhecimento formal, o capital pedagógico, é realizado por meio de três sistemas de mensagem: o currículo, a pedagogia e a avaliação.

Quadro 3 - Currículo, pedagogia e avaliação

CURRÍCULO	PEDAGOGIA	AVALIAÇÃO
Conhecimento válido.	Transmissão válida do conhecimento.	Confere a realização válida desse conhecimento por parte aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor, tendo como fundamento a teoria bernsteniana (1996, 1999).

Como arquitetam Mainardes e Stremel (2010), com base na teoria bernsteiniana, esses três sistemas de mensagens constituem-se formas de controle social. Essas, currículo, pedagogia e avaliação, podem ser consideradas três questões basilares das teorizações de Bernstein (1996, 1999), com relação ao conhecimento educacional e ao currículo, sendo que nesse espaço estuda-se não o porquê se ensina, mas as relações estruturais entre os conhecimentos que constituem o currículo. Outrossim, o currículo que, nas primeiras décadas de produção científica de Bernstein, era uma categoria teórica bastante discutida, passa a estar implícito no e como cenário de seus conceitos (BERNSTEIN, 1996; 1999).

Bernstein (1996), nos seus primeiros ensaios, distinguiu dois tipos de organização curricular: currículo tipo coleção (campos do conhecimento mantidos isolados) e currículo integrado (com as dimensões entre as áreas do conhecimento bem menos delimitadas, nítidas ou marcadas).

Identifica-se no currículo tipo coleção, exemplificativamente, as disciplinas da Graduação em Direito sendo permeadas por grande espaço entre elas, não interagindo umas com as outras (LEITE, 2003). No currículo integrado, esse espaço entre as disciplinas é menor ou não existente, pois articula-se uma ideia coordenadora, as disciplinas possuem significados e funções explícitas no conjunto do currículo que integram (DOMINGOS *et al.*, 1986, p. 153).

Na perspectiva de desenvolver um estudo sociológico do conhecimento educacional, Bernstein (1996) utiliza os conceitos de “classificação” e de “enquadramento”, respectivamente, para analisar as relações de poder e de controle social. O conceito de classificação propicia a análise das relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. Por sua vez, o conceito de enquadramento reporta-se ao controle em interações comunicativas, desenvolvidas em práticas pedagógicas.

De acordo com o autor, no âmbito dos estudos curriculares, tais conceitos propiciam a análise dos princípios subjacentes à estruturação do currículo. Os conceitos classificação e enquadramento do conhecimento educacional são definidos tendo em conta a força de fronteira utilizada para diferenciar tipos de currículo, como antes mencionado (DOMINGOS et al., 1986).

Nesse sentido, após a análise é possível identificar a força da classificação e do enquadramento como de fraco a forte, evidenciando possível isolamento entre áreas do conhecimento que constituem o currículo, entre suas categorias discursivas ou, ainda, entre conteúdos de uma determinada disciplina do currículo.

Na teoria bernsteiniana, os valores da classificação e do enquadramento definem o “modo de transmissão-aquisição ou prática nos contextos básicos de comunicação” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 118). Importa considerar, ainda, que se traduz como uma forma de poder ou produto de relações de poder, definir e legitimar o conhecimento que pode, ou não, estar presente no currículo.

Denotando, de fato, atentar Bernstein (1998) para currículo, pedagogia e avaliação, preocupa-se com a transmissão do conhecimento, ou seja, não só com a disposição do conhecimento no currículo. Afirma, então, que independentemente da classificação haverá nuances, mensagens, na transmissão do conhecimento, enaltecendo o controle quando da transmissão, pois os objetivos a serem atingidos podem ser menos ou mais explícitos, a divisão do espaço pode ser menos ou mais rígida, os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos. Todas essas questões são abarcadas no conceito de “enquadramento”, o qual também pode variar de fraco a forte.

O enquadramento concerne a forma do contexto em que “é feita a transmissão, aquisição do conhecimento, [...] a força de fronteira entre o que pode e o que não pode ser transmitido numa relação pedagógica (DOMINGOS et al., 1986, p. 154). No caso

de o enquadramento ser forte, as opções serão bastante limitadas, o que não acontece quando este é fraco, em que uma série de possibilidades estarão à disposição do professor e do aluno, no contexto de prática pedagógica, para o controle do que é transmitido e adquirido (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 154).

As outras mencionadas reportam-se, ainda, a uma outra questão no âmbito do enquadramento: “relação entre o conhecimento extraescolar do professor e do aluno e o conhecimento educacional transmitido na relação pedagógica”. Nesse sentido, a análise pode abranger variações no enquadramento, tendo em conta a “força da fronteira entre o conhecimento educacional e o conhecimento comunitário” do cotidiano do docente e dos estudantes (DOMINGOS *et al*, 1986, p. 154).

O enquadramento tende a ser fraco quando os estudantes têm maior controle sobre as diversas dimensões da relação pedagógica (ritmo, tempo e espaço), ponto de destaque na análise que se realizou neste trabalho. Observação importante a ser feita: o fato de o currículo ter classificação fraca e enquadramento fraco, não quer dizer que não existirão relações de poder e controle, pelo contrário, sempre vão existir. Nesse sentido, Bernstein (1996, 1998) alude ao campo recontextualizador como uma arena de poder.

3.4 O discurso pedagógico e o discurso recontextualizador

Focalizando o que é transmitido como conhecimento educacional, Bernstein desenvolve uma teorização acerca da produção e reprodução do discurso pedagógico. De acordo com o sociólogo inglês, a gramática interna desse discurso é propiciada pelo dispositivo pedagógico, por meio de regras de distribuição, recontextualização e avaliação. As regras de distribuição “marcam e especializam, para grupos diferentes, o pensável/impensável e respectivas práticas, mediante agências pedagógicas diferentemente especializadas”. Essas regras vêm a constituir “um princípio de classificação básica que regula as relações entre a distribuição de poder, o conhecimento e as formas de consciência” (MORAIS; NEVES, 2007, p. 121).

No que concerne ao Discurso Pedagógico, o autor assevera estarem imbricados dois discursos: um técnico, vinculante de destrezas de distintos tipos e as relações que as unem; e um discurso regulador, de ordem social, sendo esse o dominante (BERNSTEIN, 1998).

O autor, ademais, ressalta que o discurso pedagógico constitui-se “um princípio, mediante o qual são apropriados outros discursos e se estabelece entre eles uma relação especial, com a finalidade de sua transmissão e aquisição seletiva” (Tradução livre do autor) (BERNSTEIN, 1998, p. 62)¹⁰. Por fim, Bernstein ainda argumenta que o discurso pedagógico é gerado por um discurso recontextualizador, sendo que “o princípio recontextualizador cria campos recontextualizadores e agentes com funções recontextualizadoras” (tradução livre do autor) (BERNSTEIN, 1998, p. 63)¹¹.

Tais ponderações se mostram como produtivas e motivam, significativamente, o presente estudo que se desenvolveu no cenário do ensino do Direito de Família. Esse vem, paulatinamente, a incorporar novas feições, reconhecendo novas formas de famílias e as consequências advindas dessas famílias. Entende-se que essas estão sujeitadas, ainda que subjetivamente, às macrointerações, as quais passam despercebidas, pois não são registradas no “HD”, pois em regra a família não se relacionaria diretamente com o gerencialismo¹². Esse último supõe uma particular relação articulada com a economia, o mercado, os resultados e a eficiência, de igual sorte, na teoria bernsteiniana, espécies de controle.

Na mesma linha, o autor supracitado, em sua obra intitulada “Pedagogia, controle simbólico e identidade”, especificamente no capítulo IV, em que aborda “Conhecimento oficial e identidades pedagógicas: a política da recontextualização” (tradução livre do autor), apresentou importantes aportes teóricos para o presente estudo. Ante sua pertinência, destaca-se o seguinte trecho da obra:

O “conhecimento oficial” do título deste capítulo alude ao conhecimento educativo que o Estado constrói e distribui para as instituições educativas. Ocupar-me-ei das mudanças que vêm ocorrendo nas inclinações e no centro da atenção desse conhecimento oficial, provocadoras da reforma contemporânea dos currículos que está alcançando a maioria das sociedades (tradução livre do autor) (BERNSTEIN, 1998, p. 92).¹³

¹⁰ “el principio mediante el cual se aproprian otros discursos y se establece entre ellos una relación especial, con el fin de su transmisión y adquisición selectivas” (BERNSTEIN, 1998, p. 62).

¹¹ “El principio recontextualizador crea campos recontextualizadores, crea agentes con funciones recontextualizadoras.” (BERNSTEIN, 1998, p. 63).

¹² Paute-se, entre outros, acerca do “gerencialismo”, em Newman e Clarke (2012).

¹³ “El “conocimiento oficial” del título de este capítulo alude al conocimiento educativo que construye el Estado y distribuye a las instituciones educativas. Me ocuparé de los cambios que se han producido en las inclinaciones y en el centro de atención de este conocimiento oficial, provocados por la reforma contemporánea de los *curricula* que se está llevando a cabo en la mayoría de las sociedades” (BERNSTEIN, 1998, p. 92).

Sem os pormenores de todo o desenrolar da teoria do referido autor, acaba-se, através do discurso pedagógico, reproduzindo-se, em maior ou menor grau, as relações de poder externas à escola. Isso se entende também acontecer em cursos de graduação universitários, de igual sorte, reitere-se, pela recontextualização, ou seja, quando um discurso é deslocado de um contexto para outro ele não será mais o mesmo.

3.5 Articulando conceitos para a condução da presente investigação

Para compreensão da condução da presente investigação, apresenta-se a Figura 1, referente ao Dispositivo Pedagógico, elaborado por Bernstein (1996). Pretende-se, a partir dessas considerações, aclarar o citado discurso pedagógico.

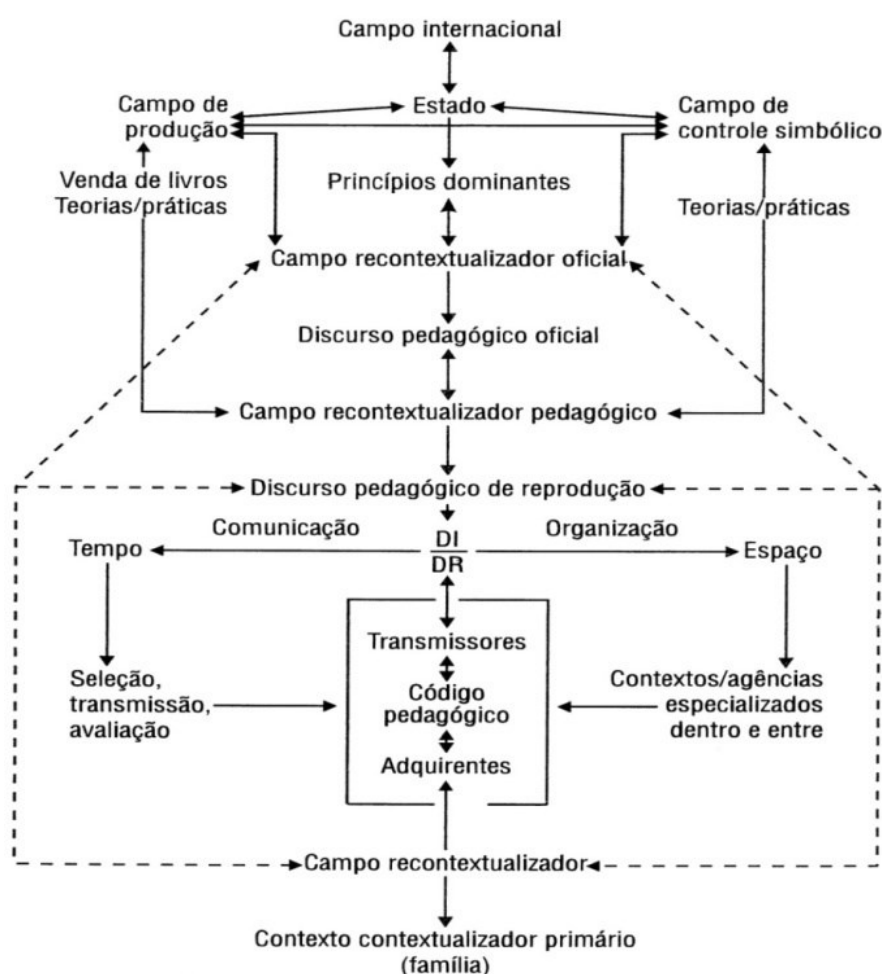


Figura 1 - Modelo do dispositivo pedagógico
Fonte: Bernstein (1996, p. 275)

Primeiramente, retomando o tema do dispositivo pedagógico, assinala-se que esse, na teoria bernsteiniana, “proporciona a gramática intrínseca do discurso pedagógico [...], mediante três conjuntos de regras relacionadas entre si; regras distributivas, regras recontextualizadoras e regras avaliadoras” (BERNSTEIN, 1998, p. 58). As regras distributivas referem-se ao campo de produção do conhecimento e distinguem “entre duas classes de conhecimento”, o conhecimento de “isto é assim” (o conhecimento possível), em face à “possibilidade do impossível” (BERNSTEIN, 1998, p. 59). Segundo Bernstein (1998), as regras distributivas vêm a definir quem pode transmitir e o que pode se pode transmitir, a quem e em que condições.

As regras de recontextualização, particularmente relevantes para esta dissertação, constituem o discurso pedagógico e específico. Esse se embasa nas regras que “criam as comunicações pedagógicas especializadas mediante as quais se relacionam e criam os temas pedagógicos” (BERNSTEIN, 1998, p. 61) (tradução livre do autor). Por seu turno, sinteticamente, pode-se confirmar que toda e qualquer prática pedagógica, tem como objetivo a transmissão de critérios (BERNSTEIN, 1998, p.59).

O esquema apresentado pela Figura 1 em foco, traduz o cenário onde se insere o investigado, pontuando a intercomunicação entre diversos campos¹⁴ que repercutem, igualmente, no espaço ora observado. O esquema traz, no topo, o “Campo internacional” como via de mão dupla para o que é recepcionado e refletido pelo “Estado”; à esquerda, o “Campo de produção”, referenciando os recursos físicos e materiais, ou seja, o campo de produção econômica; e à direita o “Campo de controle simbólico”, indicando os recursos de produção de discursos, cujos personagens (produtores), como já mencionado, podem ser médicos, professores, advogados, jornalistas e outros. Reitera-se que os dois campos (produção e controle simbólico) estão inter-relacionados, atuando tanto no campo teórico como prático, bem como estão entrelaçados ao Estado.

Ambos os campos de produção e de controle simbólico, de igual sorte, interagem com (afetam) o campo recontextualizador oficial e o campo recontextualizador pedagógico. Esses últimos relacionam-se por meio do discurso pedagógico oficial, oriundo do mencionado campo recontextualizador oficial. Porém,

¹⁴ Bernstein (1999, p. 269) prefere a metáfora da “arena”, porque “cria um sentido de drama e de luta, quer no interior quer no exterior”.

prima, para melhor compreender, ter-se em mente que a recontextualização se dá, objetivamente, quando há deslocamento de um texto em contextos diversos (BERNSTEIN, 1996), por isso, fala-se em campo recontextualizador oficial e pedagógico.

Seguindo o diagrama de Bernstein (1996, p. 275), o campo recontextualizador oficial relaciona-se, também, com os princípios dominantes adotados pelo Estado, “de ordem, da relação e da identidade, estabelecendo, ao menos, suas fronteiras exteriores e, em certos contextos, seus limites interiores” (BERNSTEIN, 1996, p. 276). E, inclusive, constituem a posição de agentes e de práticas atinentes ao campo recontextualizador oficial, o qual, como mencionado, também se vê “atravessado” pelo campo de produção e de controle simbólico. Assim sendo, o campo recontextualizador oficial¹⁵ desloca discursos dos campos de produção, controle simbólico e dos princípios dominantes. Outrossim, repercute a esses os frutos da recontextualização, em uma estrutura intercambiante, para então chegar-se ao discurso pedagógico oficial, pautado em toda a mencionada estrutura, sendo deslocado, por sua vez, para o campo recontextualizador pedagógico através do, já referido, discurso pedagógico oficial.

Em um singelo e hipotético exemplo: “A” surge no campo internacional, “A” “atravessa” o Estado e passa a repercutir (afetar) nos campos de produção e de controle simbólico, os quais refletem a consequente repercussão, assim como “A” calha nos princípios dominantes do estado, alcançando o Campo recontextualizador oficial, quando, diante do conjunto complexo das relações internas e entre os campos, chega-se na construção de o “‘quê’ e o ‘como’ do discurso pedagógico” (BERNSTEIN, 1996, p. 277).

Compreendendo-se que o “‘quê’ refere-se às categorias, conteúdos e relações a serem transmitidas, isto é, à sua *classificação*, e o ‘como’, se refere ao modo de sua transmissão, essencialmente, ao *enquadramento*” (BERNSTEIN, 1996, p. 277), ter-se-á o maior ou menor isolamento de “A” entre as áreas do conhecimento que constituem um currículo (ou categorias-instâncias, agentes, discursos e práticas), sendo uma forma de poder legitimar o quanto (o quê) de “A” estará no currículo (classificação). O “como” determinará as nuances na transmissão de “A”, enaltecendo-

¹⁵ “Dessa forma, o discurso pedagógico oficial é sempre uma recontextualização de textos e de suas relações sociais geradoras, a partir de posições dominantes no interior dos campos econômicos e de controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 276).

se o controle quando da transmissão, eis que os objetivos a serem atingidos com “A” podem ser menos ou mais explícitos, a divisão do espaço pode ser menos ou mais rígida, os critérios de avaliação podem ser mais ou menos explícitos, ou seja, o enquadramento.

“O ‘quê’ implica uma recontextualização a partir dos campos intelectuais (Física, Inglês, História etc.), dos campos expressivos (as Artes) e dos campos manuais (artesanato)”. Por sua vez, o “‘como’ se refere à recontextualização de teorias das Ciências Sociais, em geral da Psicologia” (BERNSTEIN, 1996, p. 227).

Produzido o discurso pedagógico oficial, exemplificativamente, “as diretrizes e bases da educação nacional” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), abre-se o campo recontextualizador pedagógico (espaço a ser analisado) como uma nova fase no jogo da transmissão, elencando as regras na comunicação de “A”, ou seja, exemplificativamente: “A” será ministrado com base no seguinte princípio: “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (Art. 3º, inciso XI, da Lei nº 9.394/96).

Cumprir frisar que o campo recontextualizador pedagógico, assim como o oficial, “são afetados pelos campos da produção (a economia) e do controle simbólico. Há dupla relação entre os campos recontextualizadores e os campos da produção e controle simbólico” (BERNSTEIN, 1996, p. 278).

Conforme explica Bernstein (1996), teorias, práticas e relações sociais presentes nos campos de produção e controle social exercerão influência sobre o discurso a ser transmitido (influenciando em o “quê” e “como”) nos campos recontextualizadores pedagógico e oficial. Igualmente, a preparação dos agentes, em especial dos agentes do campo de controle simbólico, influenciarão o “o quê” e o “como” quando da recontextualização. Bernstein (1996, p. 278) exemplifica ao asseverar que as “editoras criam aquilo que se pode chamar de uma indústria de textos, os quais têm um efeito sobre posições no interior do campo recontextualizador”.

Percorrendo-se o itinerário apontado pelo diagrama de Bernstein (1996), aludidos dois momentos (campos) de recontextualização, compete agora ao discurso pedagógico de reprodução, constituído por esse mencionado conjunto complexo de relações entre os referidos campos recontextualizadores e as posições no interior desses, reproduzir, através de práticas comunicativas, os discursos instrucional e

regulador (DI/DR).

Cabe ainda dizer que o reproduzido pelos DI/DR pode estar sujeito aos princípios recontextualizadores advindos do contexto de uma escola. Pensa-se ser, no caso pesquisado, da Universidade e da Faculdade de Direito, também sujeitos à eficácia do controle externo sobre a reprodução do discurso pedagógico e afetados pelas relações de poder entre escola (Faculdade de Direito) e o contexto cultural do adquirente (aluno) (BERNSTEIN, 1996), muito semelhante ao proceder quando o autor trata dos Códigos, como adiante se verá.

Assim sendo, há espaço para que a recontextualização pedagógica resulte em um discurso pedagógico de reprodução distanciado do discurso pedagógico oficial, em razão do contexto de produção. Isso, inclusive, dá margem para que o docente (transmissor) se veja incapaz ou pouco disposto a reproduzir o esperado (pelo discurso pedagógico oficial) (BERNSTEIN, 1996).

Importa, nesse sentido, apesar do que foi antes mencionado sobre a categoria professor, esclarecer como na teoria bernsteiniana é entendido o docente transmissor. Esse, como observa Rosa (2007, p. 28), refere-se ao professor que “protagoniza modalidades pedagógicas orientadas para a transmissão”, bem como àquele que “atua como facilitador do aprendizado, cujo trabalho é centrado no processo de aquisição de conhecimento e competências por parte dos alunos”¹⁶.

Segundo Bernstein (1996, p. 279), atentando para seu diagrama, DI/DR criam “práticas comunicativas ‘tempo’ e práticas organizacionais ‘espaço’ específicas para construir o código a ser adquirido”.

Em que pese já se tenha abordado a ideia de discurso pedagógico para ambientação nas teorias de Bernstein, impende destacar que o discurso pedagógico é definido pela relação entre os ditos DI e DR. Nesse ínterim, DI pauta-se na “aquisição de conhecimentos e de competências cognitivas” e DR, por sua vez, relaciona-se com “a aquisição de valores, normas de conduta social e competências sócioafetivas - é transmitido no contexto da relação pedagógica segundo práticas cujas características são função do código que regula essa relação” (MORAIS, 1999, p. 122).

¹⁶ Por oportuno, observa-se que o conceito de adquirente a que Bernstein (1996) recorre para referir-se ao estudante implica na ênfase ao papel ativo que exerce na relação pedagógica.

Bernstein, em definição fundamental, assevera que o código é um “princípio regulador adquirido de forma tácita, que seleciona e integra os significados relevantes, sua forma de realização e os contextos evocadores” (BERNSTEIN, 1996, p. 29). Em outras palavras, o código é adquirido através das relações sociais na família, na escola, no trabalho e outras, sobretudo, produzido nas interações e comunicações especializadas, como no caso em apreço, na Faculdade de Direito. Serve, de igual sorte, conforme Bernstein (1996), para regular as relações entre e dentro de determinados contextos, exemplificativamente, no contexto acadêmico e no contexto familiar.

Como já mencionado no início do presente tópico, particularmente nas primeiras décadas de suas atividades de investigação, Bernstein dirigiu seu olhar às classes sociais, atribuindo às “relações de classe” as diferenças na distribuição do poder e dos princípios de controle entre grupos sociais (BERNSTEIN, 1996). Desenvolveu sua noção acerca de “Código”, asseverando que as relações de classe “geram, distribuem, reproduzem e legitimam formas distintas de comunicação, as quais transmitem códigos dominantes e dominados, e que, no processo de adquirir esses códigos, os sujeitos são por eles diferentemente posicionados” (BERNSTEIN, 1996, p. 28).

Pela pertinência, reproduz-se esquema, afixado por Bernstein quanto atento a tese acima em apreço, na Figura 2:

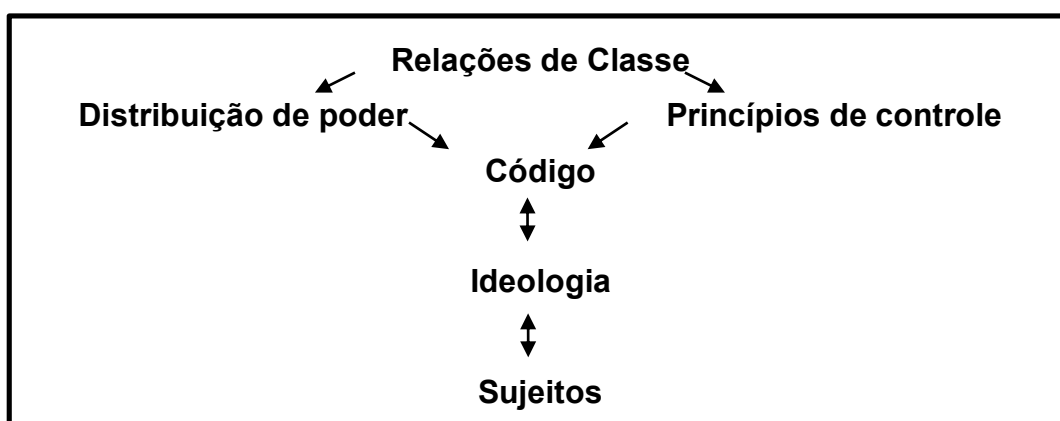


Figura 2 - Relações de Classe
Fonte: Bernstein (1996, p. 28)

Pormenorizando, Bernstein (1996, 1998), ao estudar o contexto da sala de aula, teoriza sobre as relações dos códigos, haja vista que a escola, assim como entende-se na graduação em Direito, reproduz códigos elaborados. Como o autor apresenta, nesse processo de aquisição de “códigos específicos, adquirem-se princípios de

ordem”, no entanto, simultaneamente, também se adquirem princípios tácitos de desordenamento dessa ordem (BERNSTEIN, 1996, p. 14).

Abordando, especificamente, código restrito e elaborado, compete esclarecer que:

Código restrito se caracteriza por uma ordem de significação particularista, em que os princípios e operações são mantidos implícitos, dado que as significações partilhadas e ligadas ao contexto não carecem de muita verbalização; os falantes de um código restrito tendem a ter papéis comunitários, não estando muito cientes das diferenças individuais (DOMINGOS et al., 1986, p. 344).

Código elaborado se caracteriza por uma ordem de significação universalista, cujos princípios e operações são tornados explícitos e que, estando desligada do contexto, dá ao falante possibilidade de distanciamento e, portanto, de reflexividade; os falantes de um código elaborado tendem a estar cientes das diferenças individuais e a ter papeis menos formalizados. (DOMINGOS et al., 1986, p. 343).

O código, como dito, é um regulador das relações entre contextos, princípio regulador adquirido de forma tácita que orienta a produção de textos adequados ao contexto. É operacionalizado pela relação entre a orientação de codificação e a forma como essa orientação é realizada, de acordo com a fórmula apresentada na Figura 3:

$$\frac{O^{E/R}}{Cie^{+/-} \quad Eie^{+/-}}$$

Figura 3 - Fórmula

Fonte: Bernstein (1996, p. 67).

Na fórmula adaptada acima apresentada, “OE/R” traduz a orientação de codificação, “E” de elaborada ou “R” restrita; o “C” trata dos princípios de classificação, forma de poder, legitimar o que pode ou não estar no currículo; e o “E” dos princípios de enquadramento, nuances na transmissão do conhecimento, enaltecendo o controle quando da transmissão; “+/-” refere-se aos valores mais fortes ou mais fracos que a classificação e o enquadramento podem ostentar internos ao contexto, ou seja, à estrutura dentro de qualquer contexto de comunicação, podendo ser, como já mencionado, o contexto escolar, familiar e o da graduação; igualmente, alude aos graus, externos, de classificação e de enquadramento, assim sendo, da relação entre diferentes contextos de comunicação (BERNSTEIN, 1996, 1998).

Ao referir-se às orientações elaboradas, em que há relações indiretas com “uma base material específica”, o autor argumenta que aquelas estão “sempre sujeitas a uma forte regulação e vigilância”. Tal fato é justificado na medida que tal “orientações têm o potencial de criar realidades, possibilidades e práticas alternativas” (BERNSTEIN, 1996, p. 37)

Em apertada síntese, apresentada a concepção de “código”, referendado por Bernstein (1996, 1998), vale dizer que se compreende o código pedagógico como a origem das diversas formas de discurso pedagógico e contextos sociais, conforme se distribui o poder e os princípios de controle. O modelo apresentado por Bernstein (1996, 1998) abarca três níveis de análise (produção, recontextualização e transmissão), denotando que o discurso pedagógico é determinado por esse complexo conjunto de relações com a intervenção de diferentes campos e contextos (MORAIS; NEVES, 2007).

Considerando o exposto referente à teoria bernsteiniana, no que concerne ao mais diretamente relacionado a esta investigação, destaca-se que o conceito de recontextualização, em especial o campo recontextualizador pedagógico, constitui-se o principal referencial para a investigação, pois o viés gerencialista pelo qual se prospecta no estudo de caso, vê-se, notoriamente, circunscrito a outras searas, exemplificativamente, no campo de produção (econômica). Entretanto, no Direito de Família e no ensino desse, desconhece-se por completo sua porta de entrada e suas relações dentro e entre os campos.

Espera-se desenvolver em doutoramento a dilação do âmbito da pesquisa. No entanto, grifa-se que se atenta para campo recontextualizador pedagógico e o discurso pedagógico de reprodução, fazendo-o mediante a investigação junto a professor e alunos da graduação em Direito. Pretende-se reconhecer as feições gerencialistas nesse cenário, abrindo-se portas para futuras investigações.

Eis aqui aclarada a base que permite correlacionar o todo até então abordado. Toda trajetória pauta-se na reprodução de relações de poder, fato esse tão somente, plenamente, desmistificado quando do acesso às teorias ora expostas. Logo, diante do interesse pela Educação Jurídica, em especial do Direito de Família e do contemporâneo elo da família, qual seja, o afeto, questiona-se quais características, oriundas desse entrelaçamento, são identificadas no processo de recontextualização do Direito de Família na turma em estudo?

4 O afeto – contextualizando a temática: sociedade, família, direito e gerencialismo

Tem-se na obra de Leonardo Barreto Moreira Alves (2010), intitulada “Direito de Família Mínimo – A Possibilidade de Aplicação e o Campo de Incidência da Autonomia Privada no Direito de Família”, outro profícuo referencial para o presente estudo. A mencionada obra instiga, sobremaneira, a busca por respostas acerca da forma como, no dia-a-dia, o Estado e, inclusive, particulares, lidam com o paradigma do afeto. Nesse caminhar, Rodrigo da Cunha Pereira (2004) traz importante contribuição quando analisa a afetividade como valor e princípio jurídico, em face da mudança epistemológica ocorrida no bojo da família, advindo o afeto a consubstanciar relevância para o Direito de Família¹⁷.

Preme, pois, compreender que princípios são espécies de normas, fundamentam o interpretar das demais normas, roupagem dada pelo neoconstitucionalismo (constitucionalismo contemporâneo). Entretanto, compete esclarecer tratem-se de bases gerais do ordenamento jurídico, com origem em aspectos políticos, econômicos e sociais vivenciados na sociedade, assim como nas demais fontes do ordenamento (ÁVILA, 2011).

Valor, por sua vez, surge diretamente da própria sociedade, apontando, exemplificativamente, o que é “bom” ou “mau”, “certo” ou “errado”, “moralmente aceito” e “imoral”. Os valores estão baseados no senso comum e refletem as principais características de uma sociedade, ou seja, o que a sociedade considera como normalmente aceitável (ÁVILA, 1999).

Por óbvio, afeto como princípio e/ou valor jurídico/social não se pretende, tampouco possível, reconhece-lo temporalmente. Entretanto, premente tentar conceituá-los. Contudo, a lei, como um todo, “sempre vem depois do fato e procura

¹⁷ Primaz colacionar as palavras de Maluf (2012, p. 03): “A biotecnologia veio revolucionar o conceito de filiação, sendo esta natural ou civil, com liame biológico ou não, e assim a importância do amor, **transmutado em afetividade**, vem ganhando cada vez mais respaldo legal. Ou seja, a socioafetividade, a vontade consciente e verdadeira de pertencer a determinado núcleo familiar, sobrepõe-se no mais vezes à verdade biológica” (Grifou-se).

congelar a realidade, tem um viés conservador” (DIAS, 2017, p. 37). Logo, sopesando que somente a experiência real ensinará o que traz alegria, felicidade, contentamento e a realização de cada integrante da unidade familiar: afeto. Compreende-se o tamanho do desafio em se tratar do tema dentro do Direito.

Partindo da premissa de que o afeto é atemporal, pois ao regulá-lo sob esse viés se estaria, comparativamente, discutindo sobre o sexo dos anjos, assevera-se sua perene existência, ainda que à margem do visível e do aceitável, interessando exatamente o que fora/é invisível e inaceitável. Assim como, interessa o porquê e, especialmente, de que forma passou a se fazer presente, ante ao palpitar reiterado da sociedade, no ensino e no Direito, momento esse em que se pretende aferir esse transcurso, seu delineamento, sua consequência prática e como se comporta ante a macrointeração no ensino do Direito de Família.

Mostra-se árduo determinar o início do reconhecimento e da valorização do afeto. Entretanto, parece possível, mantendo-se fiel ao desígnio do presente trabalho, apontar marcos reveladores de condutas e anseios motivadores do prestígio do ser humano, os quais repercutam no afeto. Portanto, acredita-se que as grandes guerras exerceram papel considerável no contexto, pois com seus incalculáveis e irremediáveis prejuízos desencadearam, pela dor, intentos de salvaguarda. A exemplo, tem-se a Organização das Nações Unidas (ONU), cujo objetivo declarado é a cooperação para, dentre outros, segurança internacional, deflagração dos direitos humanos¹⁸ e a concretização da paz mundial. Fundada em 1945, justamente após a Segunda Guerra Mundial, com o fim de evitar feitos como o mencionado, fornece um espaço de diálogo, traduzindo-se, também, em um espaço de tolerância, ou seja, valor afetivo^{19,20}.

No momento em que afloram os Direitos Humanos e ponderam-se atitudes em

¹⁸ Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantias de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas (PEREZ LUÑO, 1990).

¹⁹ Conteúdo disponível em: <<http://nacoesunidas.org/conheca/historia/>>. Acesso em: 06 set. 2015.

²⁰ Ainda sobre a ONU, Paulo Lôbo (2010, p. 17), assevera, a saber: “A Declaração Universal dos Direitos do Homem, votada pela ONU, em 10 de dezembro de 1948, assegura às pessoas humana, o *direito de fundar uma família*, estabelecendo o art. 16.3: “A família é o núcleo natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção da sociedade e do Estado”. Desse dispositivo defluem conclusões evidente: a) a família não é só aquela constituída pelo casamento, tendo direito todas as demais entidades familiares socialmente constituídas; b) a família não é a célula do Estado (domínio da política), mas da sociedade civil, não podendo o Estado tratá-la como parte sua.

razão desses, acaba por figurar a tolerância em nome de bem maior, percebendo-se, nesse proceder, reconhecer-se a alteridade do outro, sua cultura e suas particularidades, revelando-se, ao cabo, como uma forma de amor interpessoal. Na concepção aristotélica, o desejo de agir com justiça, temperança e qualquer outra virtude desvenda por si só uma grande dose de amor próprio (MALUF, 2012).

O já citado neoconstitucionalismo deflagra, após a segunda guerra mundial e as mencionadas atrocidades, o princípio da dignidade da pessoa humana como o cerne da Constituição de 1988, vetor da afetividade, na esteira do Direito Civil constitucionalizado, alcançando-se a construção do princípio da afetividade (PEREIRA, 2004; LÔBO, 1999n). Dessa macroanálise, entende-se que várias foram/são as formas, mesmo que dependam de olhar pormenorizado, de emersão do afeto, culminado na jornada de sua valorização e reconhecimento. Sem a precisão de atacar todas as vertentes, diversas foram as ações em que o afeto esteve subjacente. Palmilhando-se, percebe-se que o caminhar em busca de Direitos, da dignidade da pessoa humana, do exercício da tolerância, advindo do respeito às diferenças intrínsecas aos seres humanos, abriu espaço para que o invisível e o inaceitável tomassem luz.

Criado o espaço, a agitação social e cultural tratou de aclarar o invisível e o inaceitável, fazendo com que os direitos, até então não reconhecidos ou reconhecidos em outras esferas que não no Direito brasileiro, passassem a ter voz, em razão do valor social alcançado pelo afeto. Isso repercutiu, paulatinamente, na totalidade da sociedade, no agir dessa, produzindo, objetivamente, registros no nosso ordenamento jurídico, procederes esses, desde então, diários.

Como já mencionado, hodiernamente, afeto e família caminham juntos, conseqüentemente, falar em família é falar sobre afeto. No mundo jurídico, fala-se em relações sociais de natureza afetiva. Adotando-se essa lógica, é necessário passar os olhos no histórico da família, a qual registra toda essa transformação, negavelmente, servindo de fonte para o presente.

Interpretando referido movimento de emersão do afeto, vale dizer que obras de antropologia, de outras ciências sociais e de psicanálise apontam que somente após a passagem do homem “natural” para o “cultural” estruturou-se, objetivamente, a família. Nesse sentido, seguem os estudos de Lôbo (2010), a saber:

O ser humano é um ser biológico, ao mesmo tempo que um indivíduo social. Como questiona Claude Lévi-Strauss, em *As estruturas elementares do parentesco*, onde acaba a natureza? Onde começa a cultura? Porque a cultura não pode ser considerada nem simplesmente justaposta nem simplesmente superposta à vida, pois, em certo sentido, substitui-se à vida, e em outro sentido utiliza-a e a transforma para realizar uma síntese de nova ordem. Pode-se dizer que a evolução da família expressa a passagem do fato natural da consanguinidade (sic) para o fato cultural da afetividade, principalmente no mundo ocidental contemporâneo (LÔBO, 2013, s./p.).

A família, a exemplo de Roma, surge como grupo de pessoas chefiadas pelo *pater*,²¹ com referência patrimonial, pois representava-se pelos bens que possuía (MARKY, 1992). Não diferente, dando passos largos tendo em vista o propósito, era a situação da família brasileira, a qual também tomou como modelo, enquanto colônia, império e em boa parte do século XX, a “família patriarcal” (LÔBO, 2010). Destaca-se o início das mudanças na estrutura familiar com a Revolução Industrial, quando a mulher ingressou no mercado de trabalho para desempenhar atividades terciárias (DIAS, 2017). Entretanto, somente entrando em derrocada, no cenário brasileiro, com o advento da Constituição Federal de 1988 (LÔBO, 2010; DIAS, 2017).

Com o passar do tempo os paradigmas foram mudando²². No entanto, afirma Dias (2017, p. 39):

O influxo da chamada globalização impõe constante alteração de regras, leis e comportamentos. No entanto, a mais árdua tarefa é mudar as regras do direito das famílias. Isto porque é o ramo do direito que diz com a vida das pessoas, seus sentimento, enfim, com a alma do ser humano. O legislador não consegue acompanhar a realidade social nem contemplar as inquietações da família contemporânea.

Como dito, a família atual somente existe em razão do afeto, deixou-se para atrás a ênfase patrimonial, do poder, da hierarquia e das distinções.²³ Registra-se que os códigos civis, por longo tempo, tiveram como paradigma o cidadão dotado de patrimônio, de tal sorte como os iluministas afirmavam que a plenitude da pessoa se dava com o seu domínio sobre as coisas: a propriedade (LÔBO, 1999). Explicação para o desenvolvimento do direito contratual, haja vista, em regra, o fundo patrimonial. Nesse sentido, afirma Pereira (2004):

²¹ "Na sua acepção original, família era evidentemente a família próprio iure, isto é, o grupo de pessoas efetivamente sujeitas ao poder do paterfamilias [...]". (MARKY, 1992, p. 153).

²² "A família sofreu, nas últimas décadas, profundas mudanças de função, natureza, composição e, conseqüentemente (sic), de concepção, sobretudo após o advento do estado Social" [...] "Fundada em bases aparentemente tão frágeis, a família atual passou a ter proteção do Estado, constituindo essa proteção um direito subjetivo público, oponível ao próprio Estado e à sociedade" (LÔBO, 1999, p. 137).

²³ Aqui, entenda-se "distinções" entre os indivíduos, entre os sexos, entre os tipos de parentesco e entre os tipos de relacionamentos.

Sem dúvida, até o advento da Constituição Federal de 1988, os pilares do Direito Civil eram centrados na propriedade e no contrato. Porém, com a nova Carta Magna fez-se presente a crise nas categorias jurídicas pré-constitucionais, que entraram em choque com as recém-criadas, cuja tônica e preocupação era com a preservação da dignidade da pessoa humana.

Madaleno (2018, p. 4), da mesma forma, compreende a constituição de 1988 como a primeira e verdadeira grande revolução no Direito de Família a partir de três eixos: “a) o da família plural, com várias formas de constituição (casamento, união estável e a monoparentalidade familiar); b) a igualdade no enfoque jurídico da filiação, antes eivada de preconceitos; c) a consagração do princípio da igualdade entre homens e mulheres”. Logo, atenta-se para todo o transcorrer que interage com o direito de família, eis que assumiu, por muito tempo, quiçá até hoje, algumas faculdades do pensamento liberal, não aquilatadas sob o viés constitucional e, atualmente, afetivo.

Nessa linha, mais uma vez, Paulo Lôbo (1999, p. 138), refere que “[...] assim, enquanto houver *affectio* haverá família, unida por laços de liberdade e responsabilidade, e desde que consolidada na simetria, na colaboração, na comunhão de vida não hierarquizada”. Com o mesmo enfoque, afirma Moreira Alves (2010, p. 3):

[...] já que a entidade familiar passa a ser encarada com uma comunidade de afeto e entreajuda, meio de realização pessoal de cada um dos seus integrantes, local de desenvolvimento da dignidade humana, enfim, destaca-se o seu caráter eudemonista.

Com a finalidade de compreender a amplitude do tema e das transformações que sofrera e sofre, as quais pela necessidade revestem todas as práticas diárias, o que se investiga, recorre-se às palavras de Ricardo Pereira (2012, p. 150), a saber:

[...] As filosofias pós-modernas lançaram novas luzes sobre a dogmática jurídica e até mesmo sobre a teoria do conhecimento. *Foucault*, *Guatári*, *Derrida*, e *Legendre* apontam que aquilo que julgávamos eterno e essencial é fabricado e relativo. O Direito já não pode, como ciência, desconsiderar a subjetividade que permeia a sua objetividade. Da mesma forma, é preciso compreender que o sujeito de direito é também um sujeito desejante, e isto altera toda a compreensão da dogmática jurídica.

Em linhas gerais, de acordo com os autores citados, essas são as grandes alterações sofridas pela família, primando-se hoje pelo seu caráter eudemonista, o qual reside, como definição, em uma comunidade de afeto e entreajuda, caminho para realização pessoal de cada um de seus membros e como espaço para o desenvolvimento da dignidade humana. Salienta-se a repersonalização das relações,

valorizando-se a pessoa humana em detrimento do patrimônio e das relações patrimoniais.

Ante ao supramencionado, somando-se o caminhar cotidiano que se analisa, inclusive, com a paulatina regulamentação legal do Direito de Família, o qual, por vezes, vê-se circunscrito às decisões, orientações e interpretações, chega-se ao vivenciado hoje. Exemplificativamente, relaciona-se o artigo 1.723 do Código Civil, o qual dispõe da seguinte forma: “É reconhecida como entidade familiar a união estável entre o **homem** e a **mulher**, configurada na convivência pública, contínua e duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição de família” (grifou-se).

Contudo, a partir da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132, recebida como Ação Direta de Inconstitucionalidade (BRASIL, 2011), julgada pelo Supremo Tribunal Federal, com eficácia *erga omnes* e efeito vinculante²⁴, deu-se interpretação ao referido artigo do Código Civil (BRASIL, 2012) conforme a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Ou seja, no sentido de limar as expressões “homem” e “mulher”, por serem discriminatórias, possibilita-se sua aplicação ao instituto da união homoafetiva.

Portanto, fica sensível, por vezes, inexistir regulação objetiva pelo Código Civil Brasileiro (2012) acerca do tema, não sendo ele o único omissor. Grifando-se que todo o ora apresentado tem a finalidade de compor o cenário do Direito de Família, como vem se desenvolvendo, as garantias que alcançou, os traços que mantem do passado e o norte pautado no afeto como lente para sua releitura.

Logo, ciente do que se passa com o Direito de Família, olha-se para o produzido pelos alunos e questiona-se: tendo em mente que a união estável é entendida como entidade familiar, igualmente, lastrada no afeto, como se transmuta para currículo^{25,26} tal vivência social tão peculiar²⁷? Observa-se que hoje há registros (formalmente – com certidão de união estável) da união estável de três mulheres (VAZ, 2015). Não menos inquietante, remetendo-se mais uma vez à Bernstein (1996)

²⁴ “[...] produz eficácia contra todos, nulificando a norma objeto de controle, norma essa que é efetivamente eliminada do ordenamento jurídico.” (AMARAL JÚNIOR, 2002, p. 95).

²⁵ “O currículo é sempre resultado de uma seleção” (SILVA, 2009, p. 15).

²⁶ Evidenciando a necessidade de aprofundamento, todavia, interessante relacionar nesse ponto, lembrando-se que o afeto é emoção, sentir e condutor de atitudes, as construções do sociólogo Max Weber acerca da tipologia da ação social, dentre elas, a ação afetiva (WEBER, 2002).

²⁷ Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o quê?” (deve ser selecionado e ensinado) nunca está separada de outra pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 2009, p. 15).

sobre os processos de recontextualização (dominados pelo Estado e pelas Universidades), como ocorrem os processos de recontextualização, tendo em conta os fatos anteriormente mencionados?

Ademais, levando em conta a repersonalização das relações civis, valorizando a pessoa humana em detrimento do patrimônio, prevalecendo o afeto, atentando às interações oriundas do gerencialismo, questiona-se: a economia, o mercado e outros temas relacionados ao patrimônio, bem como a educação em modelo fabril, performatividade, o próprio neoliberalismo²⁸ e outras intervenções no ensino, como acabam sendo equacionadas²⁹? Interferem de que forma nessas relações? Estão presentes nos processos de recontextualização do Direito de Família em cursos de Direito?³⁰

Tão somente como uma constatação, vislumbra-se, por vezes, ainda que qualquer ensejo no concernente ao afeto seja relevantemente proveitoso, a singela repetição de dizeres. Obviamente, tal constatação não é pejorativa. Contudo, remete a um “lugar comum”, onde não mais se discute, simplesmente incute-se a temática do afeto sem aprofundamento, vivenciando-se uma estrutura, como há muito ponderou Lévi-Strauss (1982), em “As Estruturas Elementares do Parentesco”, a saber:

Mesmo nas estruturas elementares, por conseguinte, há sempre uma certa liberdade de escolha. Inversamente, nenhuma estrutura complexa autoriza uma escolha absolutamente livre, consistindo a regra, não em que alguém possa casar-se com quem quiser relativamente ao sistema, mas que é possível casar-se com os ocupantes das posições da nomenclatura que não são expressamente proibidas (LÉVI-STRAUSS, 1982, p. 19).

Tal tentativa, por vezes intrínseca, de se estruturar tal temática (família e

²⁸ Educação em modelo fabril, performatividade, neoliberalismo e outras intervenções no ensino *vide* Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), Ball (2014), Silva (2009) e Pinar (2007).

²⁹ “Na verdade, de alguma forma, essa pergunta (o que eles devem se tornar?) precede à pergunta “o quê?” (deve ser selecionado e ensinado) [...] Qual tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade”? Será racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizador e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo.” (SILVA, 2009, p. 15).

³⁰ Tão somente para refletir acerca de outros currículos e outras disciplinas relacionáveis (sem mensurar se benéfica ou maleficamente) válido colocar a baila as percepções de Boaventura Santos, quando fala do paradigma emergente, o oposto do que ainda se vivencia e do que o autor relata neste trecho, a saber: “Criam-se novas disciplinas para resolver os problemas produzidos pelas antigas e por essa via reproduz-se o mesmo modelo científico” (SANTOS, 2002, p. 47). Acrescentando, como também apregoa o autor (paradigma emergente), assevera-se o intento imbuído no presente estudo, qual seja: os saberes abrangentes (não dicotômicos) (SANTOS, 2002).

afetos), não se pensa prosperar, pois a bem da verdade, será sempre pós-estrutural³¹. Nesse passar, encontrou-se, em escrito sobre ciência da informação e biblioteconomia, abordando o viés da linguística, interessante ponderação sobre o pós-estruturalismo e estruturalismo, a saber:

O pós-estruturalismo não só questiona, mas também continua o projeto central do estruturalismo - o questionamento sobre os princípios de organização de um sistema de linguagem. No entanto, enquanto estruturalismo postula que o sistema de linguagem pode ser descrito de uma forma objetiva e científica, o pós-estruturalismo sugere que tais descrições são sempre altamente contextualizadas. Enquanto o estruturalismo de Saussure era confiado aos princípios pelos quais a linguagem se organizava, totalmente determinados e descritíveis, o pós-estruturalismo põe em cheque todos esses pressupostos e sugere que tais conclusões são sempre frágeis e abertas a subversão (RADFORD, 2005, p. 69).

[...] O pós-estruturalismo repudia a noção de que existam verdades duradouras que podem ser invocadas com certeza no processo de significação. Todas as verdades são totalmente contextuais e o resultado da relação entre signos incluindo as principais proposições do estruturalismo! Essas proposições não podem ser consideradas verdadeiras ou falsas. Elas apenas podem vir a “fazer sentido” no contexto de outras proposições e signos (RADFORD, 2005, p. 61).

Imbuindo-se dos aspectos pós-estruturalistas, onde a concepção de família deve ser ampla, é possível expandir o pensamento para outras feições. Igualmente vislumbra-se uma postura pós-identitária, ante a ausência de identidades (familiares) cristalizadas (LOURO, 2001), ou seja, as questões referentes à identidade, gênero e sexualidade indubitavelmente permeiam os membros familiares (a família), refletindo diretamente em seus afetos, ao que se pretende nominar afetos pós-identitários, desaguando em identidades afetivas construídas, nunca binárias, tampouco biológicas, muito menos impostas (BUTLER, 2003), mas sim com o perdão do entusiasmo, do coração. Contudo, o quanto dessas identidades se veem atravessadas, ceifadas, oprimidas por elementos escusos a esse cenário de “preponderância” do afeto?

Sem o propósito de esgotar o assunto, todavia, no intuito de construir-se orientação e subsídio para a presente análise, nas dimensões antes aventadas, retoma-se no texto de Ricardo da Cunha Pereira a ideia de discurso apregoada por Foucault (1996). Pelo desígnio, por ora faz-se uso das palavras de Rosa Maria Bueno

³¹ “Enquanto Foucault argumenta que o discurso não é nunca livre do poder e do interesse, Derrida mostra que a lógica dos textos não corresponde à sua retórica, que eles não são o que reivindicam ser. O argumento pós-estrutural afirma que discursos e textos, incluindo aqueles que constituem o campo do currículo, não são autônomos e fazem asserções fictícias” (CHERRYHOLMES, 1993, p. 153).

Fischer (2001), referenciando-se a Foucault, a saber:

[...] Ele se define como um historiador do presente, por inquietar-se profundamente com o que nos sucede hoje, e se entrega a perscrutar a genealogia dos grandes temas constituintes do homem ocidental, através da descrição minuciosa de práticas sociais em sua descontinuidade histórica mergulhadas em relações de poder, produzidas discursivamente e ao mesmo tempo produtoras de discursos e de saberes. Basicamente, tais temas dizem respeito à fixação em saber a verdade do sujeito, em constituir os sujeitos como o lugar da verdade, em construir para todos e cada um de nós discursos “verdadeiros” (FISCHER, 2001, p. 200).

Por oportuno, como asseverado por Dias (2017), globalização, liberalismo e neoliberalismo refletem no Direito de Família. Pautando-se em Newman e Clarke (2012), entende-se que as feições do gerencialismo contribui para a análise do possível discurso e contexto da feição afetiva da hodierna família.

Liberar as forças do mercado do controle do Estado, liberar o consumidor da carga de imposto e reduzir o tamanho, âmbito e custo do Estado são pilares que orientaram e orientam o intento gerencialista. Vários governos nacionais e organizações orientaram-se nesse modelo, frequentemente nomeado Neoliberalismo ou Neoliberalização, o que de fato vem a nominar-se gerencialismo, com o incremento de uma Nova Gestão Pública (NEWMAN, CLARKE, 2012).

Esse movimento acaba por gerar processos profundos de mudança de ordem social, cultural e política, fixando contornos de um Estado Gerencial, vislumbrado na Grã-Bretanha nas décadas 1980 e 1990 sob o Comando Margaret Thatcher e John Major. Da mesma forma, foram as transformações introduzidas nos Estados Unidos e na Nova Zelândia na década de 1980, partilhando de lógica semelhante ao experimento neoliberal de Pinochet no Chile na década de 1970 (NEWMAN, CLARKE, 2012).

Legitimando-se os movimentos pela necessidade econômica, especialmente a crise fiscal, medidas são tomadas, como, cortar taxaço, liberação de mercados de trabalho e regulação da intervenção do Estado sobre o mercado. Rompe-se, assim, com o acordo político-econômico entre capital e trabalho, com o fim de dispersão do poder do Estado. Passa-se para um quadro de agentes empoderados, privatizando-se serviços públicos e/ou atribuindo a esses, quando não privatizados, os mesmos ditames de desempenho de mercado competitivo, similitudes aos negócios, a figura do gerente versus a figura do político, privilegiando a economia e a eficiência acima

de outros valores públicos, como afirma Ball (2001), em um viés performático (NEWMAN, CLARKE, 2012; BALL, 2005).

Por via de consequência, o gerencialismo mostra-se como uma ideologia e gerencialização como processo, ou seja, como a prática dos ideais, os quais atravessaram espaço e tempo agregando-se em diversas searas (NEWMAN, CLARKE, 2012; BALL, 2005). E, como já elucidado na família, no Direito de Família, no seu componente basilar (afeto) e, em boa medida, regulam o ensino (BARROSO, 2005).

Registra-se não se tratar de “uma convergência de nações-estado em torno de um modelo único, principalmente porque tanto a natureza das reformas como sua periodização não podem ser confinadas a um foco” (NEWMAN, CLARKE, 2012, p. 356). Portanto, por ora investiga-se a coincidência de fatores que levam a interpretar o contexto como gerencialista, ou minimamente, apresentar traços que depreendam tal correlação.

Entretanto, inevitavelmente, já se percebe que o gerencialismo repercute no Direito de Família. Além disso, ao falar-se de afeto na constituição da família, subjaz temas, tais como: gênero, sexualidade, religião, raça e outros tantos, obviamente, inculcando essas relações de poder externas ao currículo, ao dispositivo e ao discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996). Entende-se que tais “ferramentas”, teorias e conceitos permitem a subsequente análise da mencionada interação no espaço de sala de aula, no processo de recontextualização da disciplina Direito de Família.

5 Currículo – contextualizando a temática

Ao dar início na aproximação com a temática, reiteradas vezes falou-se em currículo, inclusive, como discurso. Portanto, faz-se necessário perguntar, objetivamente, o que se entende como currículo? Embora a pergunta pareça singela, a resposta não se mostra fácil. O currículo não é algo que lhe é intrinsecamente caracterizado, é descrito através de acordos sobre os sentidos que se incutem, sempre, parciais e localizados historicamente (LOPES; MACEDO, 2011).

Observa-se que em diferentes perspectivas teóricas o currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas disciplinares/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas pelos alunos. E, igualmente, comum a todos os significados, a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011).

Portanto, diante da gama de discursos sobre o currículo, interessante perpassar pelas suas teorias, com o fim de ambientar o debate e correlacionar com que se pretende desenvolver.

Bobbit fora o principal representante da teoria tradicional, referenciada na sua obra *The Curriculum* (1918). Julgava-se neutra, buscava pelos objetivos da educação escolarizada, formar trabalhadores especializados ou proporcionar uma educação geral e acadêmica à população. Referidos objetivos baseavam-se em um exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta, levando em conta a teoria da administração econômica de Taylor (1995), a qual primava pela eficiência (SILVA, 2009). Repercutiu em um currículo atento aos objetivos educacionais almejados: habilidades para a vida adulta, onde as experiências educacionais são oferecidas e eficientemente organizadas para concreção dos ditos desígnios (SILVA, 2009).

Ainda como referência à Teoria Tradicional, concorrendo com Bobbit, John Dewey (2008), em uma perspectiva progressivista, preocupa-se com a construção da

democracia. Afirmar que o currículo não deve ser construído atentando somente para a lógica dos conhecimentos tidos como válidos, mas, em primeiro lugar, para os princípios psicológicos, ou seja, focando no aluno, em seus interesses e experiências (SILVA, 2009).

Na década de 1960, em meio às grandes agitações, entre elas, no Brasil, as lutas contra a ditadura, surgiram teorizações questionando a estrutura educacional tradicional, em particular, as concepções sobre o currículo, intitulando-se Teorias Críticas do Currículo. Nesse ínterim, passou-se a desenvolver conceitos que permitissem compreender e desconfiar do *status quo*, em oposição aos modelos tradicionais de currículo que enfatizavam para “como” fazer o currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

Vários pensadores elaboraram teorias que foram identificadas como críticas e, embora tivessem uma linha semelhante de pensamento, apresentavam suas especialidades, conforme aponta Silva (2009). Entre eles, cita-se: Louis Althusser (crítica mais geral): Educação e ideologia; Bourdieu (crítica mais geral): Reprodução (foge da análise marxista/cultura funciona como economia); Bowles e Gintis (crítica mais geral): Correspondência escola e produção/qualificar um bom trabalhador; o sociólogo já destacado, Basil Bernstein (currículo, pedagogia e avaliação): aproxima-se da escola, focalizando as forças de poder e controle; e William Pinar (reconceitualistas): a reconceitualização, marcada por uma ideologia tecnológica, por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo (SILVA, 2009).

Por sua vez, as teorias pós-críticas vieram, em linhas gerais, analisando o currículo de forma multiculturalista, destacando diversidades culturais. Atenta-se nesse viés ao movimento contra o currículo universitário tradicional que privilegiava a cultura branca, masculina, europeia e heterossexual, ou seja, a cultura do grupo social dominante. A partir dessa análise, houve a proposição de que o currículo também incluísse aspectos de formas mais representativas das diversas culturas dominadas (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009).

Exemplificando: o racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate a expressões linguísticas, mas precisa incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde etc. De modo sistêmico, passa-se a atentar para a cultura, gênero, feminismo, racismo e ética, emanando o pós-modernismo (questionando as ideias de razão, ciência, racionalidade e progresso

constante arraigadas na nossa sociedade) e o pós-estruturalismo (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009).

Assim, em que pese pareça, por ora, imbuir-se nas teorias críticas como norte, as teorias pós-críticas muito investigam os procederes oriundos desde o incremento do afeto como cerne da família. Isso porque, como já comentado, temas, como cultura, gênero, feminismo, racismo, ética e outros tantos, vão decorrer, também, do referido paradigma afetivo.

Identifica-se a globalização, a sociedade de consumo e a sociedade de informação como alguns dos elementos que ensejaram e ensejam grandes mutações, igualmente, fundamentam e justificam a pertinência dos estudos das referidas Teorias do Currículo (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2009) e um sem fim de avanços técnicos aptos a engendrar uma sociedade melhor (SANTOS, 1996, 2002). Contudo, como contragolpe à globalização, sociedade de consumo e sociedade de informação e seus avanços técnicos, existe um abismo entre os fazeres em prol de uma sociedade melhor. A bem da verdade, vê-se e cria-se uma sensação de inércia, reprodução e, até mesmo, de retrocesso (SANTOS, 1996, 2002), razão de ter se apresentado as Teorias do Currículo não como subsídios diretos para o presente, mas como discursos que possibilitam argumentar, face às adversidades oriundas dos movimentos acima identificados, teorias que orientam o pensar da pesquisa.

A mencionada sensação de estagnação, inércia, reprodução e retrocesso não só na sociedade como um todo, mas também acerca do currículo e, na presente pesquisa sobre o Direito de Família, (SANTOS, 1996), dá seus ares desde a ascensão da burguesia. Santos (1996) aponta que no momento em que a burguesia alcança seu status dentro da sociedade, fomenta, tão somente, a reprodução das condições que forcem a manutenção desse status, ou seja, faz breve o passado, no qual inclusive militou por seu espaço no ideal de limar as imagens desestabilizadoras, as quais são o caminho para renovação, o caminho para que as classes antagônicas lutem por seus interesses (SANTOS, 1996, 2002).

Essa ideia de naturalização omite o passado e delimita o futuro, simplesmente em nome do progresso (SANTOS, 1996, 2002). Construindo maior entrelaçamento, grifa-se o gerencialismo que subjaz à família, ao Direito de Família e seu ensino parte também do movimento alhures apresentado, objetivamente, dos “fazeres” que levam a predominância do “ter” sobre o “ser”.

Correlacionando-se as temáticas, reporta-se a Ball (2005), o qual argumenta:

O gerenciamento e a performatividade são para a reforma como as irmãs perversas [do conto de fadas]: dispensam as disciplinas gêmeas de comprovação e imperiosidade no esforço em busca de ordem e clareza. São tecnologias incansáveis e voltadas para o futuro. Inerente a seu dinamismo está uma contínua desvalorização do presente – “que o torna feio, repugnante e intolerável” (Bauman, 1991, p.11). Essas tecnologias são definidas por estados de desempenho e perfeição que jamais podem ser alcançados; pela ilusão que se desfaz de uma finalidade a ser modificada. Elas são amargas, implacáveis, incansáveis e impossíveis de satisfazer (BALL, 2005, p. 545).

Diante desse cenário de inércia e cegueira, busca-se combater essa trivialização do sofrimento humano, imbuindo, também, o presente trabalho a voltar-se para uma educação pautada no inconformismo, tendo de ser a própria inconformista. Assim sendo, o conflito deve presidir ao projeto educativo, funcionando como mecanismo emancipador ante as relações de poder e controle alocadas em cada discurso, especialmente sob a justificativa do conhecimento científico (SANTOS, 1996).

Boaventura de Souza Santos (1996) elenca três conflitos nortes a conduzir o projeto educativo: Aplicação técnica x edificante da ciência; Conhecimento como regulação X conhecimento como emancipação; e Meta conflito Imperialismo Cultura x Multiculturalismo.

O ideal, subjacente a cada conflito elencado por Boaventura de Sousa Santos (1996), trata de questionar a predominância do conhecimento científico e suas subjetividades, inclusive, na forma de sua aplicação, bem como, na sua justificação. Alcançando tal construção, há a predominância de algumas culturas e ideias em detrimento doutras várias, as quais acabam por ser marginalizadas. Ou seja, no ponto posto em análise, é tamanha a envergadura do pensar gerencialista que acaba por interferir na seara, hodiernamente, reconhecida como esquiva a seus ditames: a família.

Com esse fazer, ou seja, voltando-se os olhos a esses conflitos para presidir o ensino, motiva-se as imagens desestabilizadoras, aguça-se as inquietudes, busca-se identificar o quanto vem reproduzido, pois no âmago os interlocutores do ensino do Direito de Família incorporam essa concepção epistemológica. Temática desmistificada e intitulada por Paulo Freire, aferindo-se as arestas para compor o presente raciocínio, como Educação Bancária, quando o que se espera é por uma educação libertadora (FREIRE, 2001): a família “libertadora”, livre e protegida.

Há várias décadas, no Brasil, desenvolve-se estudos sobre o currículo do Ensino Jurídico, no contexto de investigações que buscam propiciar análises que possam contribuir para o incremento da qualidade dos cursos de Direito. Nesse sentido, pode-se destacar os importantes aportes de Aurélio Wander Bastos (1998), que em seu livro “O Ensino Jurídico no Brasil” resgata dados acerca dos currículos jurídicos, das reformas curriculares, desde a criação dos cursos de Direito no Brasil Imperial, assim como da metodologia de ensino, entre outros temas relevantes, como o referente a ideologias no processo de formação dos bacharéis.

Sua importante investigação, realizada com base em documentação histórica, estende-se até o período das diretrizes curriculares fixadas pela Portaria Ministerial nº 1886/94, que se considera como paradigmática no contexto do Ensino jurídico no Brasil. Entre outras inovações, a Portaria mencionada, em seu artigo terceiro, estabelece que os cursos deverão desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias. No artigo quarto, diz que serão “destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares [...], incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno”. Nos artigos nono e décimo, são tornados obrigatórios o Trabalho de Conclusão de Curso e o estágio de Prática Jurídica.

A partir do livro de Bastos (1998), entre outros dados de destaque, pode-se depreender a relevância que assume o currículo do Curso de Direito, as formas de transmissão e circulação do conhecimento jurídico, o que se entende e conflui com os objetivos deste trabalho e reforça o investimento nesta Dissertação.

O campo de estudos do Ensino Jurídico tem se expandido nas últimas décadas no Brasil e em outros países. Esse dado tem sido verificado por meio de investigações realizadas no Grupo de Pesquisa “Gestão, Currículo e Políticas Educativas”. Nesse sentido, cita-se alguns trabalhos que têm subsidiado os estudos do referido Grupo, como: Fragale Filho, Asensi e Raskovisch (2007), Leite e Van-Dúnem (2007), Mialle e Fontinha (2010) e Montoya (2010).

Verifica-se, ainda, que outros estudos problematizam uma suposta crise do ensino jurídico, abordando, entre outros aspectos: a quantidade e a qualidade dos cursos de Direito, ausência de crítica, metodologia de ensino, competências, resultados em avaliações, incluindo os referentes ao Exame da OAB (Ordem dos

Advogados do Brasil) etc. Cita-se, entre outros, os trabalhos de Rodrigues (2005), Bittar (2006), Felix (2007), Nalini (2007), Francisco (2014), Paiva et al. (2011), Mota (2016), Pinto (2013), Pinho (2015), Taglivini (2017) e Veronese (2017).

Considera-se que a produção científica brasileira na área apresenta potencial de crescimento, consolidando uma relevante linha de investigação que pode aportar significativas análises para subsidiar a qualificação da educação jurídica no país. Nesse sentido, aborda-se o trabalho de Mendonça e Adaíde (2018), que apresentam uma análise comparativa entre autores relevantes do campo do Ensino Jurídico, a partir do exame de teses de doutorado e de dissertações de mestrado, no período de 2004 a 2014. Foram apreciadas 5.114 fontes através das quais se desenvolveu a investigação e foram identificados cinco autores mais citados, os quais confluíram na ênfase à ausência de crítica nos cursos de graduação em Direito.

Ainda, é importante referenciar a produção científica do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito (CONPEDI), particularmente em seu Grupo de Trabalho “Pesquisa e Educação Jurídica”, bem como a que consta no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Associação Nacional de Ensino em Direito (ABEDI), na Rede de Estudos Empíricos (REED), em revistas científicas da área, assim como, inclusive, Grupo de Pesquisa “Gestão, Currículo e Políticas Educativas” referido anteriormente. Nesse último, registram-se também importantes contribuições, como as de Dias (2014, 2016), Leite (2003, 2014); Henning (2008), Henning e Fagundes (2015), Henning e Leite (2009), Correa (2018), Neves (2017), Passos (2017), entre outros.

Estudos sobre a recontextualização têm se mostrado como produtivos, com incidência relevante, contribuindo para a área da educação brasileira (GALIAN, 2016; GARCIA, 2016; LOPES, 2004; HEINZLE; BAGNATO, 2015; MARANDINO, 2004; REZENDE, 2014; SOUSA, 2014). Mais raramente observa-se a presença de estudos sobre a recontextualização no campo da educação jurídica. Entre esses, destacam-se os produzidos no referido Grupo de Pesquisa “Gestão, Currículo e Políticas Educativas”, como os de Dias (2014), Correa (2018), Henning (2008) e Henning e Leite (2009). Entende-se que esse dado reforça o investimento nesse estudo.

Antes de fazer considerações sobre esses últimos trabalhos, alude-se a um artigo proveniente de um grupo de pesquisa da Universidade de Lisboa - Grupo Estudos Sociológicos de Sala de Aula (ESSA), que se destaca pelo uso,

aprofundamento e divulgação da teoria bernsteiniana.

Assim sendo, reporta-se ao artigo de Alves e Morais (2013), “Currículo e práticas pedagógicas - uma análise sociológica de textos e contextos da educação em ciências”, no qual as autoras se embasam em relevantes aportes da teoria bernsteiniana, além de outros referenciais. Elas focalizam a seguinte problemática: “em que medida a mensagem sociológica transmitida pela prática pedagógica de professores de Ciências Naturais representa uma recontextualização do Discurso Pedagógico Oficial?” (ALVES; MORAIS, 2013, p. 220). Em termos sociológicos, a teoria do discurso pedagógico de Bernstein foi eleita e justificada como principal embasamento do estudo, tendo em conta sua linguagem de descrição e potencial explicativo. Para dar conta desse propósito, as autoras definiram algumas questões de pesquisa, a seguir apresentadas:

Qual a mensagem sociológica presente no DPO?; 2) Qual a mensagem sociológica presente nas práticas pedagógicas dos professores de Ciências Naturais?; e 3) Qual o sentido e a extensão da recontextualização que os professores de Ciências Naturais fazem do DPO? (ALVES; MORAIS, 2013, p. 220-221).

As autoras observam que na teoria bernsteiniana o texto de um currículo “representa o Discurso Pedagógico Oficial (DPO), produzido no campo de recontextualização oficial (Ministério da Educação)” que, por sua vez, decorre de “múltiplas influências dos campos de Estado, controlo simbólico e económico, assim como de tendências internacionais” (ALVES; MORAIS, 2013, p. 221), conforme foi mencionado no Capítulo 3 dessa Dissertação. Por sua vez, a prática pedagógica dos docentes, conforme explicitam as autoras, exprime uma “recontextualização do discurso pedagógico oficial (programa), recontextualização que, de acordo com o modelo do discurso pedagógico de Bernstein, é influenciada, em maior ou menor grau, pelos campos da economia e do controlo simbólico [...]” (ALVES; MORAIS, 2013, p. 221).

Entre os referidos estudos realizados no Grupo de Pesquisa “Gestão, Currículo e Políticas Educativas”, cita-se o de Dias (2014), cujo recorte investigativo incide sobre o processo de recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para um determinado Curso de Direito. Entre seus argumentos, teoricamente fundamentado em Basil Bernstein (1998, 1996), o citado pesquisador observa que, apesar de os textos e documentos curriculares conterem determinadas mensagens, nem sempre

estas coincidirão, parcial ou integralmente, com as reproduzidas em contextos da prática pedagógica (DIAS, 2014). Como foi mencionado anteriormente nessa Dissertação, de acordo com a teoria bernsteiniana, na recontextualização (BERNSTEIN, 1996) ocorre um processo de transformação de um determinado conhecimento, quando ele é deslocado do contexto de produção ou do campo pedagógico, em que são definidos conteúdos e propostas formais de ensino para o contexto da prática. Esse argumento teórico pode ser relacionado com o caso da sala de aula da disciplina em estudo.

É interessante observar que, no trabalho que se constituiu sua tese de doutoramento, o autor Renato Duro Dias (2014) trabalhou com uma metodologia de abordagem qualitativa de base bernsteiniana, articulando também estudos do campo das imagens, particularmente da fotografia, para entender o processo de recontextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito no currículo do Curso de Direito da FURG, tendo como foco principal as relações de poder e controle (DIAS, 2014).

O autor mencionado assinala a relevância do desenvolvimento de estudos sobre o currículo ocorridos a partir das últimas décadas (BERNSTEIN, 1996, 1998; APPLE, 1996; MOREIRA; SILVA, 2009; SILVA, 2003; LOPES; MACEDO, 2011; LOPES, 2004; HIPOLITO, VIEIRA e PIZZI, 2004; LEITE, 2003). Considera que esses estudos têm possibilitado o investimento de pesquisas no campo do currículo e das políticas curriculares na área da educação, entre outras, a do Direito.

Ainda no âmbito do referido Grupo de Pesquisa, outros trabalhos sobre recontextualização de diretrizes e políticas curriculares, tanto na área do Direito, como da Saúde, podem ser citados. No entanto, alude-se aqui ao de Correa (2018), que focalizou a recontextualização curricular do Direito Internacional em Cursos de Direito no Brasil, igualmente tendo como principal referencial a teoria sociológica de Basil Bernstein. Entre suas análises, foi verificado que a interdisciplinaridade, mesmo prevista pelos campos recontextualizadores oficiais e pedagógicos, não se recontextualiza nas práticas pedagógicas examinadas. Constatou, inclusive, as influências “[...] do campo econômico, envolvendo o campo da produção, recursos físicos, materiais; e o campo de controle simbólico (BERNSTEIN, 1996, p. 274-279) sobre a forma de transmissão dos discursos pedagógicos” (CORREA, 2018, p. 230).

As pesquisas citadas (DIAS, 2014; CORREA, 2018) foram realizadas sob a égide das Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Essa, entre outras inovações, estabelece que a formação profissional deverá propiciar determinadas habilidades e competências (artigo 4º), bem como atender três eixos de formação (Formação Fundamental, Formação Profissional e Formação Prática) que deverão ser contemplados no Projeto Político-Pedagógico e na Organização Curricular, além de regras para o estágio supervisionado e para as atividades complementares. No que concerne ao Projeto Pedagógico, foi exigida clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, compreendendo um conjunto de elementos estruturais (Art. 2º, parágrafo primeiro), entre esses: “formas de realização da interdisciplinaridade, modos de integração entre teoria e prática, incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica”. É importante registrar que essa Resolução foi revogada pela Resolução CNE/CES, n. 5 de 17 de dezembro de 2018, mas o currículo do Curso de Direito em que foi desenvolvida essa investigação de Mestrado estava organizado de acordo com a Resolução CNE nº 9/2004.

Nesse sentido, observou-se no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFPel, vigente desde 2010, que o respectivo currículo está dividido em três ciclos: o ciclo básico (disciplinas fundamentais de caráter interdisciplinar e propedêutico); o ciclo institucional (disciplinas profissionalizantes, de caráter teórico e prático); e o ciclo de complementação temática, com o escopo de atender ao princípio da flexibilização e permitir a especialização do aluno. Esse, de acordo com o documento mencionado, abrange as disciplinas obrigatórias eletivas e as disciplinas optativas não previstas como pertencendo ao conteúdo mínimo do curso. Assim, o Curso de Direito em foco apresenta a compreensão dos três eixos de formação do currículo previstos nas Diretrizes de 2004 (fundamental, formação profissional e formação prática).

No Projeto Pedagógico do Curso do Curso de Direito da UFPel consta, como previsto, as disciplinas que integram o Currículo, de regime anual, com seis anos de duração. Assim, no 1º ano constam as seguintes disciplinas: Direito e Economia, Introdução ao Direito, História das Instituições Jurídicas, Teoria do Estado, Política e Direito, Sociologia Jurídica, Psicologia Jurídica, e, Antropologia Jurídica. No 2º ano, Direito Civil I (parte geral), Direito Constitucional, Direito Financeiro, Direito Penal I

(parte geral), e, Filosofia Geral e Jurídica. No 3º ano, Direito Civil II (obrigações e contratos), Direito Administrativo, Direito Penal II (teoria da pena), Direito Internacional Público, Teoria Geral do Processo, e, Hermenêutica Jurídica. No 4º ano, Direito Civil III (contratos em espécie), Direito Civil IV (direitos reais), Direito Processual Constitucional, Direito Penal III (crimes em espécie), Direito Processual Civil I, Metodologia da Pesquisa, e, Estágio I – Laboratório de Prática Jurídica I. No 5º ano, Direito Civil V (Direito de Família e das Sucessões), Direito Empresarial I (parte geral e sociedade), Direito do Trabalho I (Direito Individual e Coletivo), Direito Processual Penal I, Direito Processual Civil II, Estágio II – laboratório de prática jurídica II, e, Estágio II – Serviço de Assistência Judiciária I. No 6º ano, direito empresarial II (Títulos de Crédito, Falência e Concordata), Direito Tributário, Direito Internacional Privado, Direito Processual Penal II, Direito do Trabalho II, Ética (geral e jurídica), e, Estágio III - Serviço de Assistência Judiciária II.

O Projeto Pedagógico prevê atividades complementares, seminários, pesquisas, monitorias etc. e disciplinas optativas: Informática Jurídica, Responsabilidade Civil, Direito Agrário, Direito do Consumidor, Medicina Legal, Bioética e Biodireito, Direito Previdenciário, Direito da Integração, Direito dos Tratados, Direito Municipal, Direitos Humanos, Legislação Especial Penal, Direito Ambiental, Relações Internacionais, Libras I, Criminologia, Processo Eletrônico, Rotinas trabalhistas e, por fim, a monografia final.

O conjunto das disciplinas obrigatórias antes mencionadas somam um total de 258 créditos e 4352h/aula a serem cumpridos. Uma carga horária adicional de 200h/aula são previstas para as Atividades complementares, além das Disciplinas Optativas, entre as quais uma com, no mínimo, 68h/aula de carga horária, é obrigatória. Isto resulta, no final, uma Carga Horária de, no mínimo, de 4.620h/aula de dedicação ao Curso de Direito.

No que concerne à Ementa da disciplina Direito Civil V, na qual foi realizada a investigação, observou-se que a disciplina abrange os componentes curriculares Direito de Família e Sucessões e é oferecida no 5º ano do Curso de Direito:

A família como realidade sociológica e sua contemplação pelo Direito. O casamento e a sociedade conjugal. Outras formas de constituição da família. Os regimes de bens. A dissolução da sociedade conjugal. O divórcio. Concubinato e união estável. Direito das sucessões. Capacidade sucessória. Sucessão legítima e Sucessão testamentária. A ordem da vocação hereditária. O direito de representação. Testamento. Requisitos de validade. A execução das disposições testamentária (PROJETO, 2010).

Para ministrar essa, disciplina o Professor responsável apresentou um Plano que em sua ementa destaca:

Estudo do Livro IV do Novo Código Civil Brasileiro. O Direito de Família. Princípios. Direitos Pessoais e Patrimoniais. Estudo do livro V do Novo Código Civil Brasileiro. Direito das Sucessões. Princípios. Sucessão Legítima e testamentária (PLANO DE ENSINO, 2018).

Cotejando a ementa do Projeto Pedagógico (postado anteriormente) e o Plano de Ensino, já se percebe o melhor delineamento da ementa do Plano de Ensino. Entretanto, quando da análise da seleção dos conteúdos no Plano de Ensino, destaca-se: “A Família: conceito, a constitucionalização do Direito de Família, a tutela do afeto [...]” (PROJETO PEDAGÓGICO). É evidente que o alcance do Plano de Ensino abarca o que de fato vem representado pelos alunos, como adiante se verá.

6 Metodologia

Todos, independentes dos preceitos, constituem sua particular ideia sobre família, a qual, no decorrer da história, como ventilado, vem sendo protegida, agredida e estudada (MARKY, 1992; LÔBO 2010; DIAS, 2017). Resta claro: muito já se pesquisou sobre a temática.

Entretanto, tendo em vista as buscas por referências, a presente aproximação lida com áreas e temas até então não miscigenados ou muito pouco entrelaçados. Ademais, como já abordado, o presente planejamento transcorre há longo tempo, fora assim o caminho de abertura para o que ora se apresenta. Consequentemente, respeitando o desígnio fático e temporal do dissertar (curso do Mestrado de dois anos), esclarece-se, em que pese já se tenha justificado, o recorte adotado na pesquisa, razão dos liames metodológicos que se adota.

Porquanto, trata-se de pesquisa qualitativa (GATTI; ANDRÉ, 2011; WELLER; PFAFF, 2011), caracterizada, também, pela “percepção e a inclusão consciente da comunicação estabelecida entre pesquisador e os sujeitos do campo investigado como um elemento constitutivo do processo de pesquisa e análise” (KRÜGER, 2011, p. 39). Trata-se, também, de um estudo de caso, “caracterizado pelo estudo profundo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 1999, p. 72).

Retomando-se, soma-se o fato de a pesquisa qualitativa não ter, necessariamente, o fim de generalização, ou seja, atribuir obrigatoriamente resultados afora do contexto pesquisado, mas contribuir para a discussão do tema proposto, trazendo conceitos, ponderações e elementos que sejam úteis para situações semelhantes às analisadas (MINAYO, 1992). Da mesma maneira, oferece caminho aos contrassensos da possível interferência gerencialista sobre o Direito de Família.

Toma-se por base os propósitos do estudo de caso apontados por Gill (2002):

- a) explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; b) preservar o caráter unitário do objeto estudado; c) descrever a

situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; d) formular hipóteses ou desenvolver teorias; e e) explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (GIL, 2002, p. 54).

Entende-se pertinente o recorte, pesquisando-se junto à turma da Faculdade de Direito da UFPel exposta ao currículo do Direito de Família, incluindo o docente responsável pela disciplina. Igualmente, no que tange à escolha da Faculdade de Direito da UFPel, essa se deu haja vista a justaposição: Mestrando na Universidade (no Programa de Pós-Graduação em Educação) e como orientador convidado em projeto de pesquisa na referida instituição, ultimando, além de resultados, propiciar diálogo para/e no meio da vivência em apreço.

Quanto aos métodos de coleta de dados, adota-se a entrevista semiestruturada, “guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso” (GIL, 2002, p. 117), a realizar-se com o docente responsável pela disciplina do Direito de Família. Quanto aos seus alunos, utilizou-se o questionário imagético. Esse teve por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas e outros(as). As vantagens desse método residem, entre outras, em objetivar o problema proposto através do interpretar das imagens anonimamente produzidas (desenhadas) pelos estudantes da disciplina Direito de Família, sem a ciência exata do autor, tão somente ciente ser um dos alunos, deixando-os fluírem à vontade na confecção, não os expondo a qualquer influência.

Pautando-se no ideal de que as imagens constituem dados independentes dos escritos, cumpre registrar seu potencial de representação, o qual, à luz de singela visualização, fomenta entendimentos e atitudes que desprestigiam tecnicismos e afloram ateóricamente, pautadas tão somente no conhecimento implícito, assim sendo, nas imagens mentais que o intérprete relaciona e/ou forma. Tal fazer lastra-se em entendimento icônico³², praticamente descritível da imagem, arrisca-se a pontuar como *feeling*³³, cujo resultado se revela inexplicável (ateórico/implícito), necessitando para sua compreensão, explicação e conceituação teórica desse proceder (BOHNSACK, 2010).

³² “Esta maneira de entendimento é performada abaixo do nível da explicação conceitual verbal” (BOHNSACK, 2010).

³³ Na tradução literal “sentimento”, contudo, rotineiramente, utiliza-se tal expressão para afirmar atividade realizada com o uso dos sentidos, aflorando-se com espontaneidade, por vezes quase com ares espirituais, muito utilizada no mundo da música.

O reconhecimento da relevância das imagens na pesquisa é relativamente recente, de acordo com Leite (2014). Todavia, pauta-se na ideia de que as imagens mostram-se como sistemas autorreferenciais, nas palavras de Bohnsack (2011), ligadas, efetivamente, à prática de uma linguagem própria. Essa, por sua vez, vincula-se à determinada cultura, tempo contexto (SCHWENGBER, 2012), carregando sentidos particulares, inclusive, com significados premeditados e afirmando, por vezes, intenções não ingênuas (SCHWENGBER, 2012), como ensina Garapon (2014, p. 62), a saber: “É, portanto, errado pensar que as imagens são um vetor neutro e apenas transmitem uma realidade: elas fazem escolhas que não se podem compreender a não ser que comparadas com a encenação do julgamento”.

Insta pontuar o quão complexa revela-se a interpretação das imagens. Stuart Hall (1997), em seu escrito “The Work of Representation”, traz interessante argumento correlato ao ora abordado, dizendo: “A representação é uma parte especial do processo mediante o qual se produz o sentido e se intercambia entre os membros de uma cultura” (HALL, 1997, p. 15, tradução livre do autor)³⁴. Ao aludir, inclusive, sobre as imagens, fala Hall (1997, p. 15): “Mas implica o uso de linguagem, de signos e de imagens que estão em lugar das coisas que representam. Mas isso não é de nada um processo direto ou simples, como agora se descobrirá” (tradução livre do autor).³⁵

Contudo, alcança-se o melhor interpretar, adotando-se o método documentário de análise de imagens proposto por Mannheim e atualizado pelo sociólogo alemão Ralf Bohnsack (2011), por se apresentar como caminho ajuizado para análise, enfatizando-se sua atenção pormenorizada. Bohnsack (2011) registra que as raízes do método documentário de interpretação remontam à Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim. No processo de atualização mencionado, Bohnsack (2011) articula Métodos e Teorias da História da Arte e Semiótica à análise sociológica das imagens.

O método documentário apresenta-se como mecanismo apto a conduzir o estudo imagético como um sistema autorreferencial, da mesma forma, aferindo-a inserida em seu contexto de produção, entendida não apenas como reflexo de sua motivação, mas como constituinte de informação e, igualmente, produtora dessa. Familiarizando-se à temática das imagens como sistemas autorreferências, Bohnsack

³⁴ “Representation is an essential part of the process by which meaning is produced and exchanged between members of a culture” (HALL, 1997, p. 15).

³⁵ “It does involve the use of language, of signs and images which stand for or represent things. But this is a far from simple or straightforward process, as you will soon discover” (HALL, 1997, p. 15).

(2011, p. 115) atesta: “Falar de um entendimento através de imagens significa que nosso mundo, nossa realidade social, não é apenas representado por imagens, mas também constituído ou produzido por elas”.

No fito de aclarar o supracitado, focaliza-se o argumento de Karl Mannheim, o qual em seu artigo “Contribuição para a teoria de interpretação das visões de mundo”, mencionado em estudo de Wivian Weller (2002), distingue entre “visões de mundo e imagens de mundo ou com algo que tenha sido pensado ou produzido teoricamente”. Isso, pois, para ele, “as visões de mundo são construídas a partir das ações práticas e pertencem ao campo que Mannheim definiu como sendo o do conhecimento ateuórico”. Esclarecendo a concepção, segue a autora, “a compreensão das visões de mundo e das orientações coletivas de um grupo só é possível através da explicação e da conceituação teórica desse conhecimento” (WELLER, 2002, p. 262).

Assim, buscando desmistificar ao máximo, entende-se que a imagem toca o visualizador de forma particular, própria, competindo a somente ele, sem qualquer premissa fixa e de pronto valorativa, exarar os sentimentos que nele produzem. Nesse viés emerge a finalidade do presente escrito, pois ao advogar-se por uma determinada posição, fundamentada, também, através de imagem, restará, ainda que aclarada de forma escrita, a incerteza sobre a interpretação e, quiçá, a incerteza do próprio intérprete, ao articular as narrativas sobre a imagem e sua própria compreensão da mesma.

Alicerçando a sistemática que se adota no presente estudo, interessante pontuar as lições de Roland Barthes, repostadas por Stuart Hall na obra “O trabalho da Representação” (1997) acerca da análise semiótica. Ele traduziu o processo da representação em dois passos. o primeiro deriva dos elementos da imagem (conteúdo visual) e dos significados que esses possuem (exemplo: visualiza-se uma mesa, uma cadeira e um homem), unindo-se em um signo, angariando uma mensagem simples (exemplo: um homem sentado em uma cadeira em frente a uma mesa). O segundo, por sua vez, aglutina a esse signo um segundo significado amplificado, no exemplo entre parênteses se poderia depreender, ante a mesa vazia, o preço elevado dos mantimentos ou, ainda, ante a inércia do homem, a carência de trabalho.

Adentrando-se na interpretação de imagens segundo o método documentário, inicialmente, mira-se na tradução dos sentidos implícitos e ateuóricos imanentes da interpretação, a qual nomeia-se Iconografia. Em linhas gerais, revela-se como

conhecimento e descrição das imagens, para Iconologia, grosso modo, a aclaração da imagem, quando o significado imanente ou literal assumirá a forma de significado documentário. Tal entender parte dos estudos de Erwin Panofsky, historiador das artes, o qual em sua teoria da Iconologia contribuiu para a atualização do método documentário de interpretação realizada por Ralf Bohnsack (2007, 2011).

A interpretação iconográfica (Interpretação Formulada) divide-se em duas fases ou, melhor dizendo, na cronologia do método documentário, inicia-se a caminhada pelo nível pré-iconográfico. Esse nível, em síntese, trata-se de aferição rasa da imagem, de sua composição, deixando aparte o conhecimento pretérito dos produtores (um homem, uma cadeira e uma mesa). Nesse momento deve haver um afastamento dos conhecimentos pretéritos sobre os produtores (figuras cênicas e produtor mecânico) da imagem, ou seja, caso os conheça em riqueza de detalhes, para sorver a imagem de forma fidedigna, deve-se colar, tais saberes, entre parênteses e temporariamente suprimi-los, segundo os argumentos de Bohnsack (2011).

Realizado o primeiro passo, chega-se ao nível iconográfico de análise. Nesse é quando se procura visualizar, sucintamente, os fatos ordinariamente postados, ou seja, a mensagem conotativa de acordo com o senso comum (um homem sentado em uma cadeira em frente à mesa), permitindo-se aferir estilisticamente as feições da imagem, constatando-se, exemplificativamente, a caracterização de um operário.

Adiante no desenvolvimento do método, encontra-se a Análise da Composição Formal (Interpretação Refletida), quando serão analisadas composição planimétrica, projeção perspectivista e coreografia cênica. Aqui altera-se o foco da interpretação, não mais questionando “o que” constitui a imagem, mas como ela é construída, objetivando a reconstrução de diferentes sentidos, para, derradeiramente, completando o método, chegar-se ao nível iconológico.

No nível iconológico perquire-se, objetivamente, pelo “como” se produziu o retratado na imagem, não só no sentido da produção mecânica, mas também da realidade imersa nessa, ou seja, estudando suas particularidades como fonte histórica e social, atribuindo motivos a fim de apreender-se elementos individuais e coletivos, como um período, um grupo social, ideologias e religiões, assim sendo, o *habitus* dos produtores. De acordo com Panofsky (apud BOHNSACK, 2011), *habitus* seria o significado documentário, descrevendo, por exemplo, uma época e/ou um período,

Interpretação Icônico- Iconológico
Premissa: “como” a imagem é constituída

Assim, perpassados todos os níveis, sucintamente aclarados, é possível chegar-se ao nível Icônico-Iconológico, ou seja, ao nível documentário, no qual restarão “abertas” todas as facetas da imagem para sua aferição como suporte de conteúdo próprio, singular, revelando o *habitus* do retratado.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em todos os referenciais citados atinentes ao método documentário de interpretação de imagens.

Outro ponto que agora se adentra, pois entende-se o momento apropriado, trata-se da comparação e/ou justaposição como se utilizou no presente escrito. A comparação após chegar-se ao nível documentário é indispensável para a congregação dos dados, objetivando as pretendidas conclusões. Razão que leva a compreender-se os demais dados não imagéticos como se o fossem. Explica-se: a entrevista realizada com professor da disciplina e demais documentos, tais como Diretrizes do curso de Direito, Projeto Pedagógico do Curso de Direito, Currículo, Plano de Ensino e a própria entrevista com o docente, serão justapostos como reflexos das categorizadas e elucidadas ao nível documentário das imagens, alcançando a aptidão necessária, evidenciando o movimento recontextualizador atreves da “voz” dos alunos (WELLER, 2017).

Entretanto, para análise dos dados que justapõem-se às imagens, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo de Laurence Bardin (1995), a qual orientou a leitura flutuante dos documentos, estabelecendo-se unidades de registro, ante a prévia (pré-análise). Por sua vez, seguiu-se os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, para assim ter plenas condições de empreender, através das categorias oriundas das imagens, a profícua comparação em busca do que se focaliza: a recontextualização do Direito de Família.

Quanto à comparação, cumpre destacar somente ter-se iniciado a confecção de dados oriundos dessa após eleitas as variáveis (conteúdos) a serem justapostas, ou seja, depois de empreendido o método documentário de análise de imagens e a análise de conteúdo. Entretanto, o processo de comparação inicia em momento anterior, justamente quando se estipulam as variáveis. Portanto, para compreender-se o procedimento, deve-se perguntar pelos motivos da comparação desde o princípio, no presente caso: compreender o significado do Direito de Família transmitido pelos alunos, evidenciando a recontextualização do próprio Direito de Família no espaço estudado (WELLER, 2017).

Usa-se, portanto, de um método que estabelece correlações a partir de princípios causais, atentando ao contexto cultural, onde se insere a investigação. Não

se está a comparar coisas distintas, trata-se de medidas aferidas de contextos diferentes, os quais vão ser universalizados e apresentados em forma de conclusões (WELLER, 2017).

Assim, entende-se atender ao amparo metodológico para analisar as imagens produzidas pelos alunos, quando lhes foi solicitado a confecção de sua “Imagem do Direito de Família”. Outrossim, sucintamente responder: “O que essa imagem significa para você?”, buscando, não só, mas pela classificação a que o aluno e espaço de ensino se expõe; e “Que palavras você teria para definir essa imagem”, mais uma vez não somente, mas buscando compreender através a comunicação e transmissão em sala de aula e no contexto que apresentam da faculdade o enquadramento local estudado.

Por fim, entende-se que os dados advindos da pesquisa geraram subsídios que vão muito além à proporção da presente dissertação. Esses, obviamente, levarão a conclusões, mas serão ainda mais detalhados e discutidos no desejado Doutorado.

7 Análise e discussão dos dados

Quais os significados do Direito de Família para os alunos sujeitos desta pesquisa?

Da frase de domínio público de Arthur Conan Doyle (1858-1930), “É um erro grave teorizar antes de ter dados”³⁶ justifica-se até agora o intento e passa-se a discutir e analisar os dados. Para tanto, procurou-se averiguar de que forma o currículo do Direito de Família é recontextualizado, tomando as referências teóricas citadas.

Como se buscou elucidar, longa foi a caminhada para se chegar a uma família **não** patriarcal e **não** pautada no patrimônio. Todavia, tendo em conta o já explorado, procura-se focalizar nesse trabalho aspectos, objetivamente, não condizentes, conflitantes, não carecedores de recepção pela família, pelo Direito e pelo ensino, mais uma vez lembrando-se do mais extraordinário e cativante alvo da temática, todo esse movimento parte de um sentir, o afeto!

Por fim, reitera-se se tratar de estudo de caso, diante dos limites de tempo disponíveis a uma investigação de Mestrado, consistente numa dissertação. Contudo, assume-se não faltar fôlego e pauta para se prolongar a pesquisa num, desde já desejado, estudo em nível de doutoramento, enfatizando-se pelo, igualmente pretendido, incremento de conhecimento e disponibilidade de tempo para a pesquisa.

Estabelecido o contexto de análise, ou seja, parte-se da atual visão do Direito de Família reconhecendo-a com seu perfil eudemonista, pautada no afeto, não mais patriarcal, devendo ser protegida em todas as suas configurações. Sendo assim, leva-se em conta o princípio da afetividade como releitura de suas garantias, em especial, pela máxima da carta constitucional: a dignidade da pessoa humana.

Grifa-se que a pesquisa dá especial relevo para os alunos(as) para compreender a recontextualização e o quanto ela repercute no ensino, bem como no currículo. Estabeleceu-se, a partir da interpretação de cada uma das 32 imagens

³⁶ Escritor escocês (1858-1930), criador do detetive “Sherlock Holmes”.

produzidas, categorias a serem justapostas (comparadas/cotejadas) de acordo com a metodologia utilizada e com os demais artefatos³⁷ presentes para chegar-se a compreensão dos alunos sobre Direito de Família.

Para tanto, anexa-se e se esclarece: Diretrizes Nacionais do Ensino do Direito (vigentes à época da análise), Projeto Pedagógico da Instituição, Currículo e Plano de ensino do Professor responsável pela disciplina, estudados mediante o método de análise de conteúdo de Bardin (1995), como antes mencionado.

No que concerne à análise das imagens conforme o método documentário de interpretação, identificou-se, por meio do cotejamento entre as imagens produzidas pelos estudantes e interpretações realizadas, as seguintes categorias:

Quadro 5 - Categorias

Afeto	Destaque para feição afetiva, tanto da família e do Direito de Família (como princípio, como valor jurídico e/ou valor social moral afetivo).
Amor	Sem realizar comparação ao afeto, tão somente enfatiza o amor como elemento característico e indispensável à família e ao Direito de Família.
Amor/afeto	Amor e afeto são tratados como sinônimos.
Criança/adolescente	Destaque dos direitos das crianças e adolescentes no cenário familiar.
Diversidade	Existência de vários modelos de entidades familiares.
Institucional	Sempre que o direito de fato se destaca, seja na abordagem de leis (em sentido largo) e/ou em símbolos que o representa.
Patriarcado	Abordam a família “patriarcal” e/ou “tradicional”
Proteção	Há o destaque da carência de tutela da família, em amplo sentido, por parte do Direito, destacando, inclusive a necessidade de qualificação dos seus operadores.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Interessante que essas categorias não se apresentaram isoladas, vieram intercomunicadas, ou seja, nenhum aluno destacou apenas uma das categorias. Todos fizeram composições com o fito de significarem o que seria Direito de Família. Pontua-se que muitos não abordaram o Direito de Família, mas a própria família, identificando o que seria família e não o Direito de Família propriamente dito.

³⁷ Diretrizes curriculares, Projeto pedagógico, Currículo e Plano de ensino.

Quadro 6 - Categorias e imagens

Categorias	Imagens
Patriarcado (Família tradicional); Amor.	07, 10, 12, 23 e 28.

Ao contrário de outras imagens confeccionadas pelos estudantes, as acima categorizadas não permitiram evidenciar modelo de entidade familiar desvinculado daquele patriarcal. Traduzem somente o amor, quiçá afeto, oriundo das famílias “tradicionais”. Tendo em vista o quanto representa a imagem de número 28 (em anexo) e destoa do restante das demais, posta-se na Figura 4.

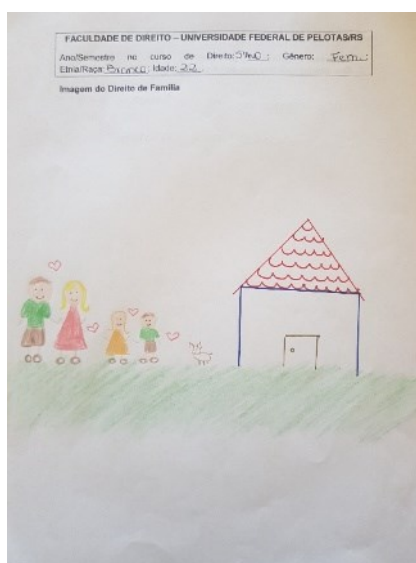


Figura 4 - Imagem representativa

Interessante, embora alguns indiquem no verso da folha o reconhecimento de outros modelos de entidades familiares, elegerem representar suas atuais vivências familiares e/ou seus desígnios pessoais pautados no modelo de entidade familiar tradicional. Tal posição não destoa e conflui com o que consta no Plano de Ensino do docente. Deve abordar casamento, natureza, capacidade, impedimentos, invalidades e feitos, bem como regime de bens (PLANO DE ENSINO). Logo, em que pese contemplar aspectos do Programa, as produções dos alunos destacam que a seleção de conteúdos da disciplina, a organização e o próprio do discurso pedagógico do docente extrapolam o previsto, ou seja, não só privilegiam tais conteúdos curriculares.

Entretanto, acredita-se que a ênfase que caracteriza a seleção de conhecimentos e comunicação de estudantes na prática pedagógica revela o enquadramento fraco em sala de aula. Contudo, ainda destaca-se o peso do controle simbólico que repercute no contexto social, mantendo, sem julgamentos, a preferência

pela família “tradicional”, o que pode levar a crer na manutenção de critérios não contemporâneos, quando tais opções adentram o Direito.

Nesse ponto, assevera o docente, na entrevista (2018): *“desafio que se apresenta nesses tempos de radicalização discursiva é exatamente a defesa da constituição de 1988”* (ENTREVISTA, 2018).

Quadro 7 - Categorias e imagens

Categorias	Imagens
Institucional; Afeto.	01, 09, 15 e 20.

As imagens e as interpretações decorrentes evocam a relevância da Constituição Federal de 1988, do Código Civil de 2002, bem como as palavras do Ministro Barroso com relação ao reconhecimento da união homoafetiva. Também reportam a necessidade de se lidar com as questões patrimoniais atinentes à família, praticamente tal e qual o Docente responsável pela disciplina alega em sua entrevista, a saber: *“[...] União homoafetiva... que se resolveu entre aspas no Brasil no nosso sistema jurídico por uma decisão do STF em 2011.[...]”* (ENTREVISTA, 2018).

Quanto as questões patrimoniais, aborda o Docente:

“[...] políticas econômicas de aquecimento da economia ao aumento do consumo, então uma população mais pobre com menos condições quando ela é ensinada que o sucesso econômico do Brasil está em poder comprar um televisão em vinte vezes, ou seja, um endividamento da população muito grande tendo como objetivo a obtenção de bens materiais, parece-me que discursivamente e ideologicamente que há um problema aí porque tu não emancipa a pessoa como dona do seu destino e senhora das suas ações, mas tu reforça uma espécie, agora muitas aspas aí, uma espécie de escravidão ao prazer imediato do consumo o que me parece que são coisas diferentes, o contraponto a esse meu argumento seria, bom mas uma pessoa que não tinha poder aquisitivo para comprar uma geladeira e conservar um alimento, bom isso é um gênero de primeira necessidade, mas não é exatamente disso que eu estou falando, estou falando do desejo de o bom para pessoa ter sucesso na vida, muitas aspas aí também, tem que estar com um tênis novo, um celular adequado, conectado com determinado mundo, que é um mundo que oferece um consumo um tanto fugaz, então me parece que é realmente uma questão, eu acho que essa palavra é muito usada pelo outro campo discursivo, para tratar de outras coisas na questão dos costumes, mas de valores em relação a questões econômicas, ou seja, de valorizar muito mais a possibilidade de teres a possibilidade de criar condições mínimas para sua família, investimento em educação por exemplo, mais do que o investimento num consumo, num automóvel, em outro bem de consumo que serve muito mais para aplacar um desejo de consumo do que atender um real necessidade pessoal daquelas famílias. (ENTREVISTA, 2018)

Logo, fazendo a justaposição entre a interpretação das imagens, a entrevista e

o respectivo plano de ensino fica evidente o movimento de deslocamento dos discursos, em especial da ementa contida no Projeto Pedagógico da Faculdade, evidenciando o processo de recontextualização realizado.

De acordo com os dados imagéticos é possível afirmar que esses atentam à superada interferência da religião e da importância que era dada ao casamento dentro do Direito e da própria família. Ou seja, reconhecem a ordem de poder e controle que regia e, em boa medida, ainda exerce influência sobre a família, reconhecendo a atual importância do afeto e da socioafetividade dentro do Direito de Família. Frisam carência da devida tutela por parte do Estado, o que justifica ainda persistir influências de poder e controle não condizentes com o ânimo do Direito de Família, inclusive, abordando a reponsabilidade civil em caso de abalo moral no concernente à família e seus integrantes, dados esses também reverberados pelo Professor em entrevista.

Quanto a religião, o docente em entrevista afirma:

[...] me parece também o crescimento do discurso religioso e o apego a religião, ele vem nesse sentido de não deixar sofrer, vamos manter essa família do jeito que a gente acha que tem que ser, porque uma independência da família, tu reconheceres, por exemplo, que um filho pode ter uma orientação, uma condição, sexual homoafetiva, pra pegar esse ganho é um sofrimento nesse caldo cultural para os pais, na cabeça deles, então é o desconhecido, é o novo, a independência do ser humano ela causa angústia para família tradicional [...] (ENTREVISTA, 2018).

Aborda também a questão da responsabilidade civil:

Eu acho que a legislação brasileira tem andando satisfatoriamente nesse caminho, que é reconhecer que o afeto traz responsabilidade, porque eu acho que afeto traz mesmo responsabilidade, acho que tu teres um vínculo afetivo com outra pessoa, criar expectativa afetivas e materiais nessa pessoa, principalmente as afetivas, de apoio, de solidariedade e esse apoio e solidariedade ele afetivo, mas ele também é material, as pessoas precisam se responsabilizar primeiro tratando das pessoas, dos pais em relação aos filhos, esse poder dever que é o poder familiar precisa ser exercido pelos pais necessariamente, então há uma... tu trata exatamente do abandono afetivo e da responsabilização civil pelo dano moral... (ENTREVISTA, 2018).

Quadro 8 - Categorias e imagens

Categorias	Imagens
Institucional; Criança/adolescente; Amor/afeto.	29, 31, 26, 08 e 13.

Entre outros diversos modelos amparados pelo Direito, as imagens trazem as entidades homoafetivas, grifa-se, legalmente aptas à adoção, revelando o quanto o amor pode ser capaz de trazer felicidade para essas e outras entidades familiares,

especialmente para aquelas crianças e adolescentes na fila para adoção. Enfatizam a atuação do Estado quando do fim da família, o qual deve atentar a particularidade afetiva do campo, buscando pela manutenção do equilíbrio, felicidade de todos, em especial, do melhor interesse das crianças/adolescentes, os quais não raro são utilizados como “munição” para as discussões judiciais (DIAS, 2017). Dessa forma, o Estado deve recepcionar os sentimentos reprimidos, tristezas e conflitos, ou seja, necessita de aparatos outros para tutelar a família nesses distintos e diferenciados pontos na esfera jurídica. E deve, também, oferecer mecanismos que possam fomentar a manutenção da família, pois já que o afeto tanto importa, não se pode deixar esvair sem a devida atenção.

A Figura 5 apresenta a imagem 29 que mais caracteriza as categorias acima elencadas discriminadas, a saber:

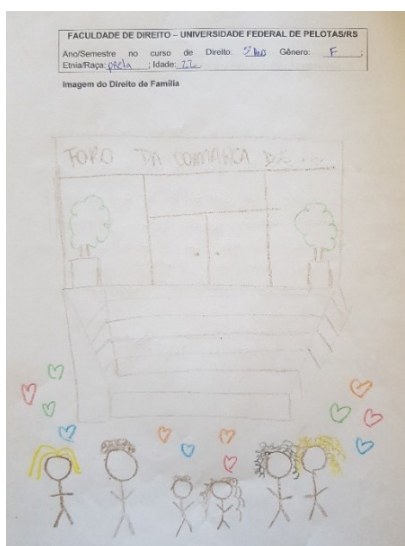


Figura 5 - Imagem representativa

Além dos cotejamentos já realizados, inclusive nas demais categorias apresentadas, cumpre assinalar o destaque dos alunos para com a proteção da criança e do adolescente. Vale justapor, mais uma vez, as palavras do docente em entrevista (2018): “[...] então o que o Estado fez através da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente foi, num certo sentido, proteger a criança e o adolescente dos próprios pais [...]”.

Quadro 9 - Categorias e imagens

Categorias	Imagens
Institucional; Diversidade; Proteção.	30, 27, 25, 17, 03, 11, 05, 18 e 22.

Diversos modelos de família são destacados, atentando para os direitos e deveres já reconhecidos pelo Estado, os quais, por vezes já estão ultrapassados e/ou muito longe de garantirem a plena tutela que a família carece, faz jus e busca. Assim sendo, mostra-se o Direito em descompasso com o desenvolver da sociedade, não sendo capaz de compreender como deve proteger a família e descreditar a parcela da sociedade que ainda fomenta um único modelo de entidade familiar: patriarcal e heteroafetiva.

Os dados imagéticos evidenciam a necessidade de um Direito de Família maleável às peculiaridades da família, adotando, num bom sentido, a atual métrica principiológica do Direito de Família. Ou seja, tendo em vista que, em regra, os princípios apresentam a mesma força normativa, cabe ao caso concreto fazer preponderar, ante a interpretação ponderada, aquele que melhor se ajuste. A imagem desse grupo que melhor destaca esse ideal é a de número 25 apresentada na Figura 6:

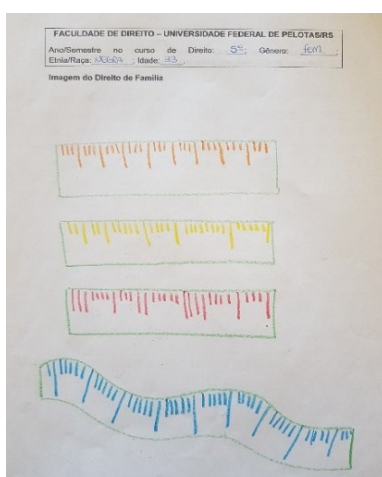


Figura 6 - Imagem representativa

Atentando para a ementa do Projeto Pedagógico da Faculdade onde se desenvolveu o estudo de caso, observa-se:

A família como realidade sociológica e sua contemplação pelo Direito. O casamento e a sociedade conjugal. Outras formas de constituição de família. Os regimes de bens. A dissolução da sociedade conjugal. O divórcio. Concubinato e união estável.

Os princípios que orientam o Direito de Família, aludidos nas categorias acima discriminadas, não permitem falar-se em “outras formas de constituição de família”, como se o casamento tivesse alguma preferência. O princípio da igualdade desautoriza tal distinção. Tratar a ementa “concubinato e união estável” como se a

“expressão” concubinato tivesse relevante importância atualmente não compete. Primeiro, concubinato é expressão ultrapassada com conotação completamente diversa da que hoje se tem, qual seja: união estável (entidade familiar), a qual, no caso do “concubinato”, dá-se concomitantemente com um casamento (outra entidade familiar), sendo que ambas, frise-se, são entidades familiares e o Direito terá de tutelá-las, inclusive, terá de lidar com os afetos em conflito.

Nota-se, nesse mesmo viés de privilegiar o casamento, a importância que é dada na ementa à dissolução da sociedade conjugal (dissolução do casamento). Entretanto, nada fala sobre a dissolução da união estável. Também fica claro, na análise dessas categorias, que o divórcio e as questões patrimoniais (financeiras) oriundas do próprio divórcio e de outras conexões intrafamiliares repercutem maleficamente para hodierna feição afetiva da família. São malefícios fomentados pelo modelo de sociedade capitalista no qual se inserem, enquanto a ementa da disciplina apenas fala em “regime de bens”, sem mais abordagens.

Amor e afeto nesse recorte são tratados como sinônimos, ou seja, representam para esses alunos o mesmo ideal. Assim sendo, nota-se que a ementa sequer fala em afeto, logo, percebe-se o quanto mais os alunos exploram dos conteúdos, a partir da recontextualização da disciplina, pois correlacionam amor em foco.

Quadro 10 - Categorias e imagens

Categorias	Imagens
Diversidade; Afeto.	14, 21, 16, 24, 06, 02 e 32.

Os estudantes, nas suas imagens, destacam diferentes etnias compartilhando seus afetos em diversos modelos de entidades familiares, o que poderia repercutir ou contribuir na ementa da disciplina no seguinte ponto: “A família como realidade sociológica”. Todavia, a amplitude da assertiva e as orientações destoantes do atual Direito de Família que a ementa adiante aponta, evidencia tratar-se, mais uma vez, de apropriação diversa dos alunos, não oriunda do Projeto Pedagógico da Faculdade. No âmbito dessas categorias, enfatiza-se a imagem de número 02, apresentada na Figura 7:

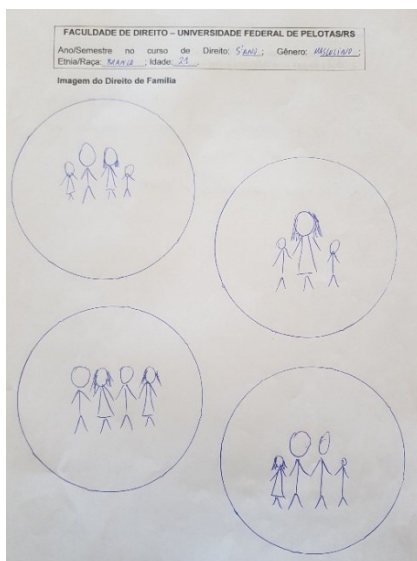


Figura 7 - Imagem representativa

Nota-se a paridade entre homem e mulher, bem como o destaque para o afeto materno. Outro ponto interessante trata de representações que não permitem identificar gênero, entretanto, são indivíduos, felizes e perfeitamente inseridos em entidades familiares. Percebe-se a distinção, sem acompanhamento de uma explicação por parte dos estudantes, entre afeto e amor.

Quadro 11 - Categorias e Imagens

Categorias	Imagens
Diversidade; Amor.	32, 04 e 19.

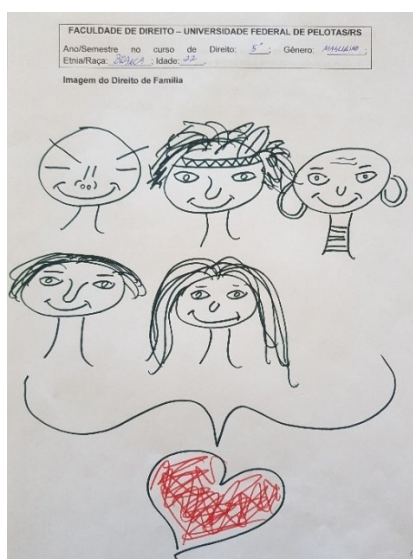


Figura 8 - Imagem representativa

Mais uma vez vê-se, na imagem já previamente postada, diferentes etnias compartilhando seus afetos em diversos modelos de entidades familiares. Elas vão

além, apontam para **diversidades culturais, de gênero e, mais uma vez, de etnia, todas capazes, através do amor, de formarem vários modelos de entidades familiares. Sendo que o amor supera qualquer entrave para formação de uma família.**

Do cotejo das imagens, como apontado na metodologia empreendida, ou seja, tomando como referência todas as imagens e suas interpretações, restou claro o aprendizado dos alunos diante da recontextualização analisada. Haja vista as categorias elencadas à entrevista dada pelo docente responsável pelo componente curricular e demais documentos analisados, verificou-se, de acordo com o discurso pedagógico do Professor, atender-se às expectativas do currículo, mas ainda assim, superando-o, ante a já comentada recontextualização realizada.

Todavia, quanto mais não teriam acessado os alunos, em que pese a classificação e o enquadramento empreendidos pelo professor, se o currículo dispensasse mais “espaço” e não fosse do tipo coleção (BERNSTEIN, 1996; SILVA, 2009, 1995).

Faz parte da historicidade do ensino do Direito o currículo de coleção. Pautava-se e fomentava-se saberes especializados e delimitados (LEITE, 2003; HENNING, 2008), sem deméritos. Eis que somente novos estudos, pesquisas e iniciativas, com o passar do tempo, são capazes de buscar por avanços. Todavia, hoje, acredita-se que o ensino jurídico interdisciplinar/transdisciplinar mostra-se condizente para a melhor formação do aluno.

Tais constatações levam a crer que poder e controle, classificação e enquadramento criam “humanas memórias RAMs”, com a força e solidez daquelas registradas em “HDs”. No entanto, é uma solidez diversa daquela apontada por Zygmunt Bauman (1999), pois a bem da verdade trata-se de “solidão líquida”, à espera de um discurso recontextualizador capaz de saciar a momentânea carência (solidão) e solidificar por prazo determinado a liquidez da “multidão intelectual”.

No estudo em apreço, percebeu-se que a recontextualização foi capaz de superar as “humanas memórias RAMs” e, de fato, confeccionar solidez ao ensino do Direito de Família.

Ainda que muito se saiba e estude, a voracidade do mundo em que vivemos retoma a ideia de Globalização retratada por Bauman (2007) e Ball (MAINARDES, 2015), com seu conceito de epistemologia superficial, ou seja, da preponderância da

intelectualidade “superficial”. Sempre surgirão “novos” poderes e “novos” controles, os quais classificarão e enquadrarão “interesses” a serem pedagogizados, por outros códigos, princípios e discursos, no fito de direcionarem a reprodução/(re)contextualização e, novamente, estar-se-á, como no caso do presente estudo, frente a (outra) recontextualização.

Assim sendo, objetivamente, o itinerário é sempre o mesmo: poder, controle, certezas e reprodução, até que nas “brechas” curriculares e das rebuscadas palavras que norteiam o todo do Direito, preencham-se discursos outros (recontextualizados) através da melhor, mais bonita e importante engrenagem dessa máquina: o Professor! Possibilitando-se romper os horizontes, como se verificou no estudo de caso.

No que se refere às questões mencionadas, a teoria bernsteiniana possibilitou a descrição e o entendimento desse contexto com base em suas categorias fundamentais, como poder, controle e recontextualização. Além disso, evocam um aspecto crucial da teoria de Bernstein: questões de produção, transmissão, reprodução e mudança social (BERNSTEIN, 1998).

A família, esteio da sociedade, como costumam falar, evidencia-se carente de novas formas de tutela pelo Estado, de igual sorte, o ensino do Direito de Família. Não compete dizer ser tarefa fácil, ainda mais diante do itinerário acima apontado. Porém, diante dos registros dos alunos, família e Direito de Família representam muito mais, muito mais do que lhes foi factualmente possível ensinar, sem desprestigiar a recontextualização analisada, pelo contrário, reconhecendo que ela deveria ter mais espaço no curso do Direito.

De certo, percebeu-se ser fraco o enquadramento entre alunos e docente, o que lhes permitiu a melhor interação e participação nesse, leia-se, espaço aberto dentro do currículo. Ademais, certamente, outras categorias, sem julgá-las, poderiam ser apresentadas, caso a classificação e enquadramento entre alunos e docente fossem outros.

As 32 imagens produzidas foram capazes de dizer muito, inclusive, grifa-se, acerca de bases discursivas e/ou econômicas ligadas ao patrimônio, como a imagem de número 5 aponta. Retrata-se, como Lôbo (1999, p. 101), que “Os códigos civis tiveram como paradigma o cidadão dotado de patrimônio”, ou seja, tal faceta e reflexo da recontextualização buscou no passado momento que não mais condiz com o atual, mas permitiu que o aluno reconhecesse ainda persistir.

As imagens 02, 11 e 30 destacam-se, pois abordam as famílias simultâneas (VIEIRA, 2019; MADALENO, 2018; DIAS, 2017), onde indivíduo convive efetivamente com mais de uma família e o poliamor (MADALENO, 2018; DIAS, 2017), as já reconhecidas uniões estáveis com mais de duas pessoas.

Interessante atentar que os alunos não nominam ou permitem depreender nominarem “família simultâneas e poliamor”, mas pela condução do processo recontextualizador, somada a vivência social e aos controles sociais pelos quais militam, já lhes é possível ter em mente tais entidades familiares. Em outras palavras, em que pese inexistir códigos elaborados pelos alunos, eles os compreendem a sua maneira.

As imagens dizem mais, não se verifica diálogo entre as demais disciplinas do currículo, como já abordado, o currículo de coleção. Evidencia-se, pois quando há a apresentação doutro componente curricular, esse ter partido do processo recontextualizador da sala de aula em estudo. Assim, ao contrário do que ocorre na sala de aula, controle e enquadramento, em contraponto a todo contexto da faculdade, parecem ser diferentes.

Razão que leva, pela metodologia da comparação adotada pelo método documentário e aclarada no presente estudo, pelas palavras de Weller (2011), inexistir justaposição/comparação/cotejo com as Diretrizes Nacionais do Direito (vigentes à época) e Projeto Pedagógico da Faculdade. Sem qualquer desprestígio aos profícuos e muito bem intencionados nortes dados ao ensino do Direito, carecem de atenção para com o Direito de Família, não por eventual e simples constatação do ora dissertando, mas por tudo que os alunos deixaram transmitir em suas imagens.

Diante da ementa da disciplina e currículo afixados no Projeto Pedagógico da Faculdade, de igual sorte, Diretrizes Nacionais do Ensino do Direito e Plano de Ensino do Docente, apreciados pela análise de conteúdo, destacando inexistir qualquer desprestígio a eles, não compete avaliá-los a luz da teorização no presente apontada. Quando tais documentos foram relacionados, foram-no tão somente em cotejo às categorias elaboradas através da percepção dos alunos, nunca no fito de analisar além da “voz” dos alunos. Assim sendo, não como dados para compreensão da recontextualização em apreço.

Em que pese o norte adotado no fito de contextualizar o estudo de caso, o Projeto Pedagógico da Faculdade, as Diretrizes Nacionais do Ensino do Direito, a

Grade Curricular, o Plano de Ensino do Docente e a entrevista com o mesmo foram analisadas através da ferramenta *Voyant Tools*. Dita ferramenta analisa o texto e o apresenta em mosaico de palavras, organizando-as de acordo com a importância que se faz presente no texto. Tal incremento se mostrou interessante justamente para evidenciar o quanto os dados angariados revelam da recontextualização, eis que os textos colocados na ferramenta não retratam o todo produzidos pelos alunos.

A Figura 9 apresenta o mosaico de palavras feito com a entrevista com o docente responsável pela disciplina.



Figura 9 - Mosaico de palavras – entrevista com docente

Percebe-se uma série de palavras que contextualizam os dados obtidos junto aos alunos. Palavras como família, pessoa, pessoas, afetivo, afeto, vida, vínculo, constituição, gente e direito orientam o processo recontextualizador que levou os alunos a terem uma visão humanista da família, das várias entidades familiares e da necessidade de tutela por parte do Estado.

Tal e qual o discurso recontextualizador, a entrevista verifica a apropriação do docente de espaços do Currículo e insere particularidades com outras regras de poder e controle, não necessariamente antagônicas ao currículo e/ou demais orientações ao ensino do Direito. Entretanto, investe em pontos não especializados e não reproduzidos, porquanto recontextualiza o ensino do Direito de Família no espaço estudado.

Já o mosaico confeccionado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito traz estrutura distinta, conforme Figura 10:



Figura 10 - Mosaico de palavras - DCN Graduação em Direito

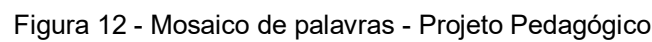
Evidencia-se, do mosaico das Diretrizes, um contexto diverso, enfatizando direito, atividades, educação, curso, graduação, formação e outras, no entanto, sem se relacionar diretamente aos dados produzidos pelos alunos. Simplesmente reflete dados organizacionais. Logo, como o objetivo é partir da visão dos alunos, nota-se larga distância, não sendo possível nesse viés traçar paralelo, mas somente reconhecer o distanciamento e o quanto altera-se o discurso ante ao seu deslocamento.

A Grade Curricular destaca as seguintes assertivas, conforme Figura 11:



Figura 11 - Mosaico de palavras - Grade curricular

Denota-se do exame da grade curricular sequer aparecer o componente curricular Direito de Família. Destaca-se Penal, Civil, Direito, disciplinas e números, referentes a horas aula. Por conseguinte, não se correlaciona com os dados produzidos pelos alunos, mais uma vez enaltecendo o processo de recontextualização analisado a partir dos alunos, evidenciando-se o quanto mais é acessado quando da produção do discurso pedagógico.



Quanto ao Plano de Ensino do Docente, verifica-se a seguinte apresentação:



Vê-se do Plano de Ensino do Docente aproximação com os dados produzidos pelos alunos, igualmente com os demais documentos analisados. Ou seja, embora não se possa compreender equivalência, o Plano de Ensino atende as Diretrizes, Projeto Pedagógico e Currículo e, da mesma forma, parece ser o lastro para o discurso recontextualizador em sala de aula.

Um sem fim de conclusões podem advir da análise de todos os dados. Contudo, fica claro pela forma como os alunos traduzem o Direito de Família e muitas vezes o fizeram traduzindo tão somente a família e não o Direito, assim como pela equivalência das ponderações ao todo abordado pelo professor em entrevista, que a recontextualização traz nortes que alunos e inclusive docente não conseguem mensurar, muito menos o ora mestrando.

A recontextualização no caso estudado faz exigir que o Direito e o ensino do Direito de Família ultrapassem o que até então lhes é atribuído. Verifica-se o quanto a comunicação, a organização e os discursos reguladores e de instrução presentes em sala de aula propiciam avanço. Logo, não se pode negar que, em justaposição ao contexto social e ao controle social a que estão expostos os alunos, traduzem movimento recontextualizador de manutenção de garantias, ou seja, de subversão ao Direito e ao ensino que possam levar ao retrocesso do Direito de Família e da própria família até então alcançados, os quais sugerem estarem ameaçados.

Cumprir registrar, diante da perceptível mostra acerca da carência de tutela às famílias, não registrarem os alunos, pelo menos em sua maioria, a violação de direitos. Assim sendo, denota-se o desejo de proteção, entretanto, sem caracterizarem as ameaças e violações sofridas e perpetradas face a contemporânea feição familiar. Logo, reverbera, através da recontextualização, ideologia e antagonismo ao que se vivência, pois caso a tutela da família estivesse atendendo ao esperado não se teria tantos dados clamando pela proteção das mais variadas formas de entidades familiares.

Por outro lado, tem-se em mente a mobilidade das entidades familiares com seu intrínseco desenvolvimento cultural. Isso ressoa, atendo-se aos modelos apresentados pelos alunos, ainda que pareçam primar por toda diversidade possível, a reprodução, pois as imagens, atentando-se a fase comparativa, reproduzem em sua maioria as mesmas entidades familiares. Porquanto, há código elaborado, na esteira das teorias de Bernstein, quanto à diversidade familiar, verificando-se, igualmente, o

processo de recontextualização.

Conforme já mencionado, o dispositivo pedagógico, veículo da mensagem pedagógica, regula quais as famílias estão suscetíveis. Assim sendo, acaba por serem selecionadas, por meio da comunicação pedagógica, regulando a própria aplicação do Direito de Família. Nessa mirada, vê-se que o ensino acabou sendo direcionado, não no todo, mas em grande parte, a atender parcela da sociedade, leia-se, vulnerável, primando pela aplicação do Direito de Família.

8 Conclusões

O presente trabalho foi uma pesquisa qualitativa em estudo de caso, cujo problema pautou-se em compreender como a disciplina de Direito de Família é recontextualizada em turma do Curso de Direito da UFPel. Partiu-se das produções imagéticas dos alunos, ou seja, da visão dos alunos acerca do significado do Direito de Família, buscando-se pelo discurso pedagógico recontextualizador. Entende-se que a descrição e estudo desse processo foi relevante, pois nada se pode inovar sem se conhecer o funcionamento interno do que se pretende incrementar.

Utilizou-se, como aparato metodológico, o método documentário de análise de imagens de Ralf Bohnsack, interpretando-se as imagens produzidas pelos alunos. Para categorização dos dados oriundos das interpretações, ultimando discriminar e pontuar em profundidade a visão dos alunos, investiu-se na análise de conteúdo de Bardin.

Como aporte teórico, Basil Bernstein foi o principal autor para descrever o processo em estudo, em especial, no que concerne à recontextualização. Quanto ao Direito de Família, necessário se fez uma abordagem, ainda que sucinta, do contexto hodierno e contemporâneo da sociedade, bem como do atual viés afetivo das entidades familiares.

Assim, partiu-se da ideia já ventilada de que a família se delimita num discurso de si própria, ou seja, cada família constrói sua história em singularidade, internalizada pelos seus sujeitos. Defini-la é como prever o futuro, antecipar a realidade e, a evidencia, delimitando-a, por isso que impossível.

Em que pese o anseio de compreender e assentar a realidade do processo de recontextualização em análise, percebeu-se que, assim como, a família, o Direito e o Direito de Família, o próprio processo de recontextualização sofreu, sofre e sempre sofrerá interferências, tanto de sua própria e natural construção cultural, como da cultura como um todo onde se insere.

Logo, a partir dessa máxima, não se consegue estabelecer, diga-se, a melhor operacionalização do currículo, pois ela terá de ser “diária”, tamanha a velocidade das

relações em jogo. Com isso, não se está a dizer inexistir incrementos a serem realizados, mas tão somente afixar se tratar de terreno arenoso, ou seja, cheio de peculiaridades e espaços preenchidos quando da prática do discurso pedagógico recontextualizador.

Ainda que em um imaginário distante, acreditava-se, ante a presente pesquisa, alcançar-se a idealização de um “modelo” de ensino para o Direito de Família. Entretanto, ante a análise dos dados, de certezas só restaram dúvidas, pois ainda que verificadas relações de poder e controle, igualmente, classificação e enquadramento fracas dentro da disciplina em apreço, permitiu amplificada compreensão da realidade pelos alunos, tal realidade não se mostra estanque.

A pretendida tutela das várias entidades familiares, dado maior obtido, também vem revestida por ordens de poder e controle, as quais refletem o contexto dos alunos, mas sem refletir as Diretrizes Nacionais do Ensino do Direito, Projeto Pedagógico, Currículo e Plano de Ensino do Docente. Assim, a conclusão maior do presente estudo reside na ideia de que o currículo foi preenchido, em seus espaços, por discursos voltados à parcela das entidades familiares, as quais também são pautadas no afeto, no entanto, são discriminadas e/ou não reconhecidas, quando deveriam ser tuteladas e não regradas pelo Estado.

Tal como o desenrolar do Direito de Família, o qual pautava-se em uma família patriarcal, ostentando outras forças de poder e controle, percebeu-se, ainda que com outros contornos, existirem forças contrárias ao incremento do afeto. Entretanto, a relação na transmissão, produção e reprodução do conhecimento no caso estudado permitiu, através do discurso recontextualizador do docente, atingir os alunos nessa particularidade, fomentando a atenção dos mesmos para as agressões que a família ainda hoje sofre.

Portanto, como desfecho, compreendeu-se que as regras de recontextualização contidas no discurso pedagógico do docente, bem como tendo em vista o enquadramento e a classificação fracas, permitiram a comunicação com os alunos, selecionando temas outros, não especificados no currículo, quais sejam: as relações de poder e controle sobre as famílias ditas não tradicionais, passando à conhecimento válido a ser produzido, transmitido e reproduzido. Outrossim e especialmente, diga-se, conhecimento válido adquirido pelos alunos, refletindo na

compreensão dos mesmos sobre a importância do estudo do Direito de Família voltado para nichos de entidades familiares discriminadas pela sociedade.

Referências

ALAMEITA, E. I. A Geopolítica do Poder Terrestre Revisada. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 34, p. 55-70, 1994. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=f44pmLV6sTMC&pg=PA56&lpg=PA56&dq=centralidade+do+mapa+mundi+na+europa+e+Mercator&source=bl&ots=sruWidFJDQ&sig=FlhW3PoPaNEcv_9E1hw3IRsKA7o&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKÉwjN8Y_Q1ITWAhUP7mMKHf7kA9oQ6AEIWDAL#v=onepage&q=centralidade%20do%20mapa%20mundi%20na%20europa%20e%20Mercator&f=false>. Acesso em: 01 set. 2017.

ALVES, L. B. M. A. **Direito de Família Mínimo** – A possibilidade de Aplicação e o Campo de incidência da Autonomia Provada no Direito de Família. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

AMARAL JÚNIOR, J. L. M. **Incidente de arguição de inconstitucionalidade:** comentários ao art. 97 da Constituição e os arts. 480 a 482 do Código de Processo Civil. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2002.

ÁVILA, H. A distinção entre princípios e regras e a redefinição do dever de proporcionalidade. **Revista Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, jan./mar 1999. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/download/47313/45714>>. Acesso em: 01 set. 2017.

AVILA, H. **Teoria dos princípios:** da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 12. ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul/dez 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acessado em: 12 ago. 2015.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

_____. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2018.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Espanha: Edionos Morata, S.L. (La Coruña); Fundación Paideira (Madrid), 1998.

_____. **A estruturação do discurso pedagógico**: Classe, código e controle. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, Academic. Research Library, v. 20, n. 2, p. 157-173, Jun 1999. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/JuneJuly05/BernsteinVerHor.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2015.

BITTAR, E. C. B. **Estudos sobre o ensino jurídico, pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOBBITT, J. F. **The curriculum**. Bonston/New York/Chivado: Houghton Mifflin company, 1918. Disponível em <<https://archive.org/details/curriculum00bobbrich/page/n3>>. Acesso em: 30 set. 2018.

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

_____; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 67-86.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction. In: KARABEL, I.; HALSEY, A. H. **Power and ideology in education**. New York: Oxford University, 1977. p. 487-511. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/39994014/Bourdieu-1973-Cultural-Reproduction-and-Social-Reproduction>>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: _____. **O poder simbólico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b. p. 59-73.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. **Código Civil, Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 05 set. 2015.

BRASIL. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132. Julgada em 05/05/2011. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628633>>. Acesso em: 14 set. 2015.

BUTLER, J. P. **Butler e a desconstrução do gênero Butler**. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto social para o Currículo: Perspectivas Pós-Estruturais. In: SILVA, T. T. (org.). **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1993. p. 143-172.

CORREA, A. M. **Educação jurídica no âmbito da transnacionalização das relações humanas**: recontextualização curricular do direito internacional em cursos de direito no brasil. 2018. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

DEWEY, J. **Democracy and Education**. *EBOOK*, Projeto Gutenberg (Produzido por David Reed e David Widger), 2008. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm>>. Acesso em: 06 mai. 2017.

DIAS, M. B. **Manual de Direito das Famílias**. 12. Ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2017.

DIAS, R. D.; VIANNA, J. M. C. Interdisciplinaridade e currículo do curso de direito: um estudo de caso. **Quaestio iuris** (impresso), v. 9, p. 1389-1413, 2016.

DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

DOMINGOS, A. M. et al. **A teoria de Bernstein em sociologia da educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

FAIRCLOUGH, N. **Critical Discourse Analysis**: The Critical Study of Language. 2. Ed. Nova York: Routledge, 2013.

FIGUEIREDO, D. C. (Org.). **Linguagem em Discurso**. v. 4. Tubarão: Editora Unisul, 2000. p. 233-243.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001, Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em <https://books.google.com.br/books?id=oB5x2SChpSEC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 27 jun. 2016.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRAGALE FILHO, R.; ASENSI, F. D.; RASKOVISCH, S. P. G. Pensando o ensino do Direito através uma pesquisa: contribuições sob a perspectiva da sociologia jurídica. In: XV ENCONTRO PREPARATÓRIO PARA O CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 2007, Campos (RJ). **Anais**. Florianópolis (SC): Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito, 2007. p. 1674-1694. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/anais/arquivos/anais/campos/felipe_dutra_asensi.pdf>. Acessado em: 20 set. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia Saberes necessários à prática educativa**. 18. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

GARAPON, A. A justiça posta em imagens: para novos desafios, novas garantias. In: LEITE, M. C. L. (Org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

HENNING, A. C. C. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

_____; LEITE, M. C. L. Recontextualização curricular e pesquisa jurídica: em busca de um conhecimento emancipador. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED) – Sociedade, Cultura e Educação: Novas Regulações? Timbaúba: Espaço Livre, 2009. p. 1-17.

_____; FAGUNDES, M. C. F. Ensino da Antropologia Jurídica: a pesquisa empírica como ferramenta de decolonização do direito moderno. In: BASSO, A. P.; CADERMATORI, D. M.; RAMOS, M. M. (Orgs.) **Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídicas**. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

HYPOLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C.V. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, p. 100-112, 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2015.

KRÜGER, H.-H. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 38-51.

LACLAU, E. Why do empty signifiers matters on politics? In: LACLAU, E. **Emancipations**. London/Nova York: Verso, 1996. p. 36-46

LEITE, M. C. L. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2003.

LEITE, M. C. L.; VAN-DÚNEM, J. O. S. Avaliação do curso de direito e inovações: desafios da pedagogia jurídica. In: GHIGGI, G.; VANDÚNEM, J. O. S. (Orgs.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária UFPel, 2007. p. 11-28.

_____. Imagens da Justiça Currículo e Pedagogia Jurídica. In: LEITE, M. C. L. (Org.). **Imagens da justiça, currículo e educação jurídica**. 1. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

_____; DIAS, R. D. Diálogos Entre Imagens, Justiça e Educação Jurídica. **Currículo sem fronteiras**, v. 16, p. 5-20, 2016.

_____; _____. HENNING, A. C. C. **Justiça Curricular e suas Imagens**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

LÔBO, P. A Repersonalização das Famílias. **Revista Brasileira de Direito de Família**, v.1, n.1, abr./jun. Porto Alegre: Síntese, IBDFAM, 1999.

_____. **Direito Civil: Famílias**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

_____. Socioafetividade em família e a orientação do STJ - Considerações em torno do REsp 709.608. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 18, n. 3760, 17 out. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/25365>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez 2011.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos feministas**, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

MAINARDES, J. Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. **Revista Olhares**, v. 3, n. 2, p. 161-171, nov. 2015.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MALUF, A. C. R. F. D. **Direito das famílias: amor e bioética**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MARKY, T. **Curso elementar de Direito Romano**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

MIAILLE, M.; FONTAINHA, F. C. O ensino do direito na França. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, p. 59-66, jan./jun. 2010.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MONTOYA, J. The current state of Legal Education reform in Latin America: a critical appraisal. **Journal of Legal Education**, v. 59, n. 4, p. 545- 566, may 2010.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em <http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 13 nov. 2015.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Basil Bernstein: Antologia. **Revista de Educação**, v. X, , n. 2, p. 149-159, 2001. Disponível em: <http://essa.ie.ulisboa.pt/ficheiros/artigos/revistas_com_revisao_cientifica/2001_basil_bernsteinantologia.pdf> Acesso em: 13 nov. 2015.

_____; _____. A TEORIA DE BASIL BERNSTEIN: alguns aspectos fundamentais. **Revista Práxis Educativa**, v. 2, p. 115-130, jul-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313/321>>. Acesso em: 15 out. 2018.

MELO, F. C.; OLIVEIRA, M. B. P.; VERÍSSIMO, M. T. C. Quais são as vozes do currículo oculto? **Evidência**, Araxá, v. 12, n. 12, p. 195-203, 2016.

NEVES, R. A.; LEITE, M. C. L. A volta dos que não foram?- a performatividade e o fim do profissionalismo docente nas faculdades de direito. In: NASCIMENTO, F.-L. S. C. (Org.). **Formação, desenvolvimento profissional e profissionalização em contextos de mudanças**. São Luiz: Editora da Universidade Estadual do Maranhão, 2017. p. 173-188.

NEWMAN, J.; CLARKE, J. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OTTONI, M. A. R. As representações identitárias de gênero no humor sexista. In: OTTONI, M. A. R.; LIMA, M. C. L. (Orgs.). **Identidades e Letramentos**: abordagens da Análise de Discurso Crítica. São Paulo: Cortez Editora, 2014. p. 25-62.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E. E.; PARAISO, M. A. **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Coleção Pensar a Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. Disponível em: <<http://gpcem.dominiotemporario.com/doc/PARAISO,%20Marluce%20Alves.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2015.

PASSOS, J. R.; LEITE, M. C. L. O método documentário de interpretação: imagens da justiça produzidas por docentes da Faculdade de Direito da UFPel. In: III SEMINÁRIO INTERNACIONAL IMAGENS DA JUSTIÇA, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO JURÍDICA - Educação Jurídica e mudanças: diálogos, novos contextos e metodologias, 2017, Pelotas. **Anais do III Seminário Internacional Imagens da Justiça, Currículo e Educação Jurídica**, 2017.

PEREIRA, R. C. **Direito de Família: uma abordagem psicanalítica**. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. **Princípios Fundamentais e Norteadores para a Organização Jurídica da Família**. 2004. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/2272/Tese_Dr.%20Rodrigo%20da%20Cunha.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 set. 2015.

PEREZ LUÑO, A. E. **Derechos Humanos, estado de derecho y Constitución**. 3. ed. Madrid: Tecnos, 1990.

PINAR, W. F. **O que é a Teoria de Currículo**. Porto: Porto Editora, 2007.

RADFORD, G. P; RADFORD, M. L. Structuralism, post-structuralism, and the library: de Saussure and Foucault. **Journal of Documentation**, v. 6, n. 1, p. 60-78, 2005. Disponível em: <<http://www.theprofessors.net/Structuralism.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Claraluz, 2005.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANTOS, B. S. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

SANTOS, L. L. C. P. Bernstein e o campo educacional: Relevância, influências e Incompreensões, **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 15-49, nov. 2003, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a04n120>>. Acesso em: 05 set. 2015.

SCHWENGBER, M. S. O uso das imagens como recurso metodológico. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SILVA, T. T. **Territórios contestados**. Petrópolis: Vozes, 1995

_____. **Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Autêntica Editora LTDA, 2009.

SILVA, G. O. V. Capital Cultural, Classe e Gênero em Bourdieu. **INFORMARE – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação**, v. 1, n. 2, p. 24-36. Jul/dez. 1995. Disponível em: <http://ridi.ibict.br/bitstream/123456789/215/1/OlintoSilvaINFORMAREv1n2.pdf>. Acessado em: 12 jun. 2017.

SUNDAY TIMES. Margaret Thatcher Interview. **Sunday Times**, 3 May 1981. Disponível em: <https://www.margaretthatcher.org/document/104475>. Acesso em: 25 ago. 2017.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Editora Altas, 1995.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

VARGAS, H. L. O contributo da afetividade para construção do conceito de família eudemonista na contemporaneidade. **Revista IBDFAM: Famílias e Sucessões**, v. 33, maio/jun. 2019. Belo Horizonte: IBDFAM, 2019.

VAZ, C. **A primeira união estável realizada entre três mulheres no Brasil**, 2015. Disponível em: http://camilavazvaz.jusbrasil.com.br/noticias/243974491/rio-registraprimeira-uniao-estavel-realizada-entre-tres-mulheres?utm_campaign=newsletterdaily_20151019_2135&utm_medium=email&utm_source=newsletter. Acesso em: 19 out. 2015.

WEBER, M. **Economia y Sociedad** - Esbozo de sociología comprensiva. México: Fondo de Cultura Económica, 2002. Disponível em <https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2015.

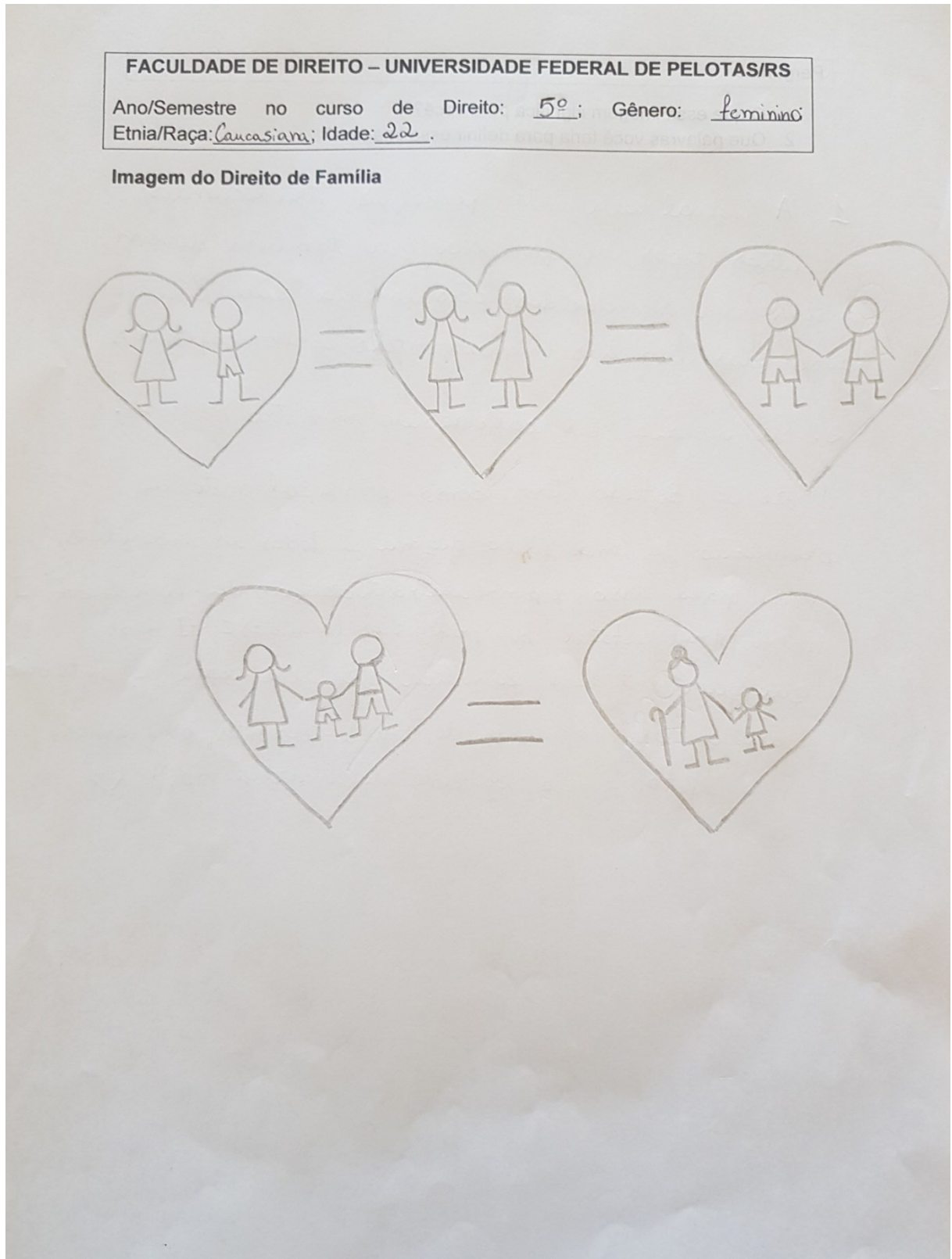
WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

WELLER, W. Compreendendo a Operação Denominada Comparação. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 921-938, jul./set. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623665106>. Acessada em: 07 jul. 2019.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

WOILER, S. Computador: Conceitos e Aplicações. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 10, n. 4, out-dez. 1970.

Anexos

Anexo A - Imagens do direito de família produzidas pelos alunos

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

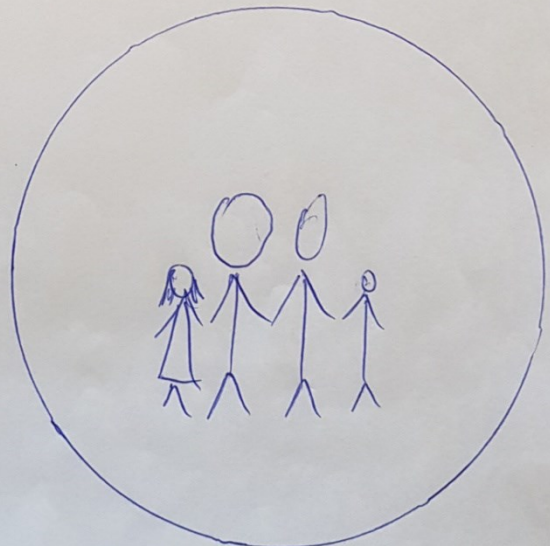
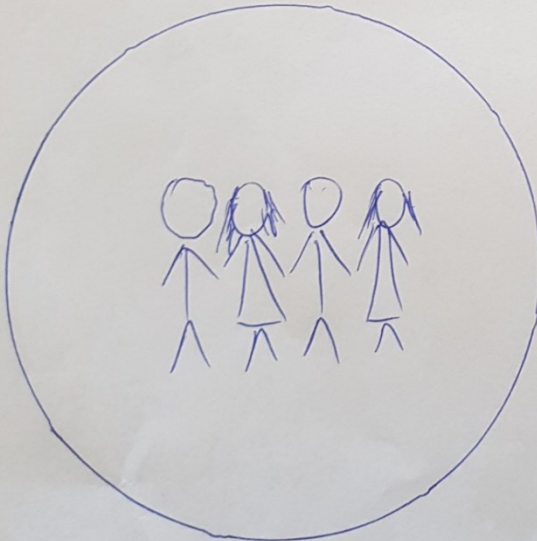
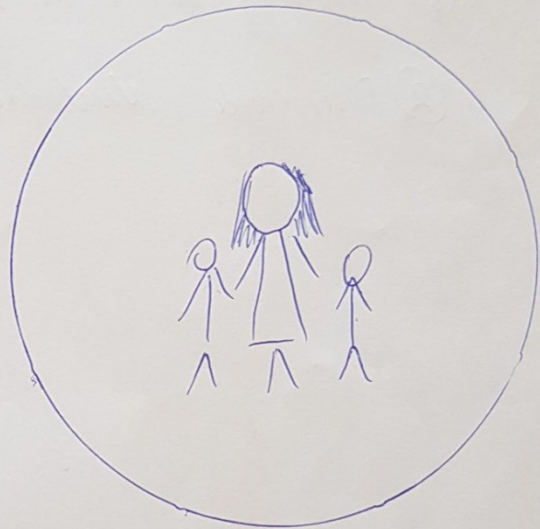
1. A igualdade entre famílias "tradicionais" e outros tipos de família que também devem assim ser reconhecidos, pois família são. É o caso das famílias monoparentais e homoafetivas.

2. Eu usaria as palavras do ministro Barroso:

"Se o Estado tem como principal meta a promoção de uma vida digna a todos os indivíduos, e se para isso, depende da participação da família [...] existe dever estatal de proteger as famílias [...] mas qualquer entidade familiar que seja apta a contribuir para o desenvolvimento de seus integrantes, pelo amor, pelo afeto, e pela vontade de viver junto." ♥

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ANO; Gênero: MASculino;
Etnia/Raça: BRANCA; Idade: 21.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

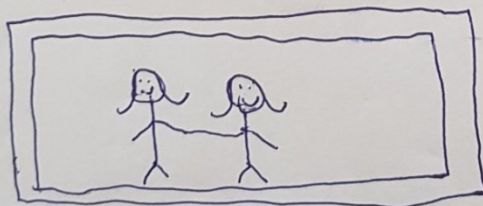
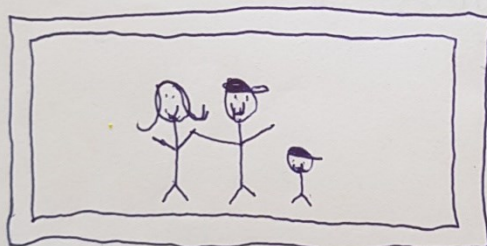
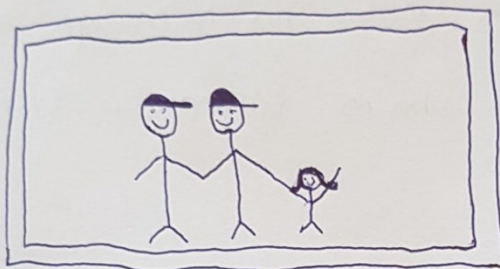
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

① Significa a diversidade os diferentes tipos de família que podem ser constituídas, sendo que estes também não são limitados aos desenhos.

② Diversidade, pluralidade e RESPEITO.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ANO; Gênero: MASCULINO;
Etnia/Raça: NEGRA; Idade: 28.

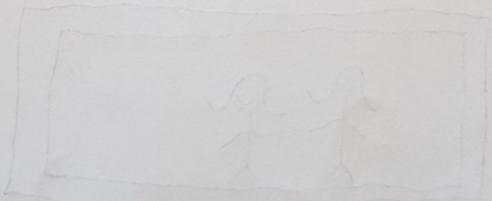
Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

① Significa o compromisso do Direito da Família com a edificação de um sistema que se prescreve com a afirmação dos direitos de todas as formas de existência.

② Esta imagem simboliza a pluralidade das relações familiares.



FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: MASCULINO;
Etnia/Raça: BRANCA; Idade: 22.

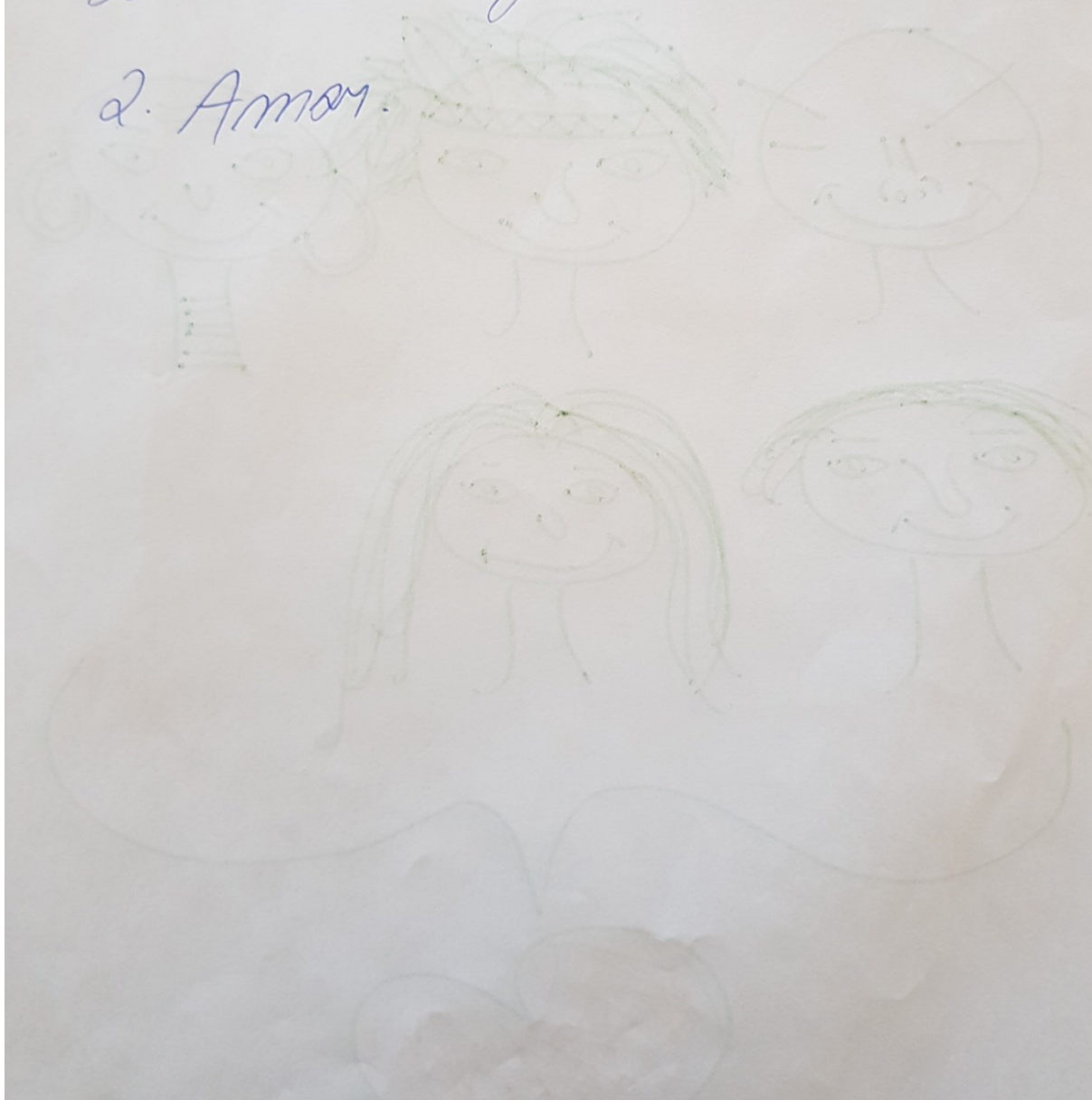
Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Quando há amor, não há diversidade de cultura, gênero e etnia.

2. Amor.



FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: masculino;
Etnia/Raça: Negra; Idade: 23.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5^o; Gênero: Feminine;
Etnia/Raça: Branco; Idade: 21.

Imagem do Direito de Família



6

Perguntas

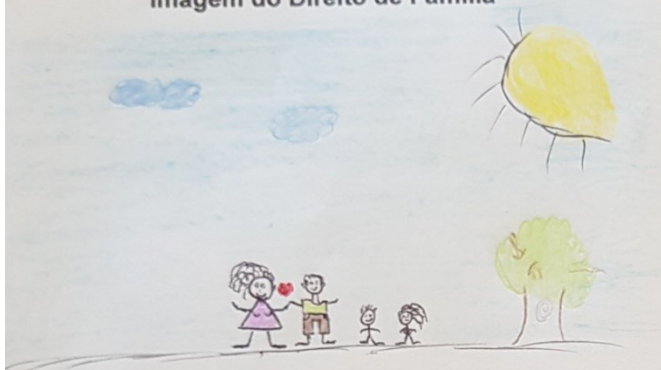
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

① Família : amor acima de tudo.

② Afetividade e diversidade.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ANO; Gênero: MASCULINO;
Etnia/Raça: BRANCO; Idade: 24.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

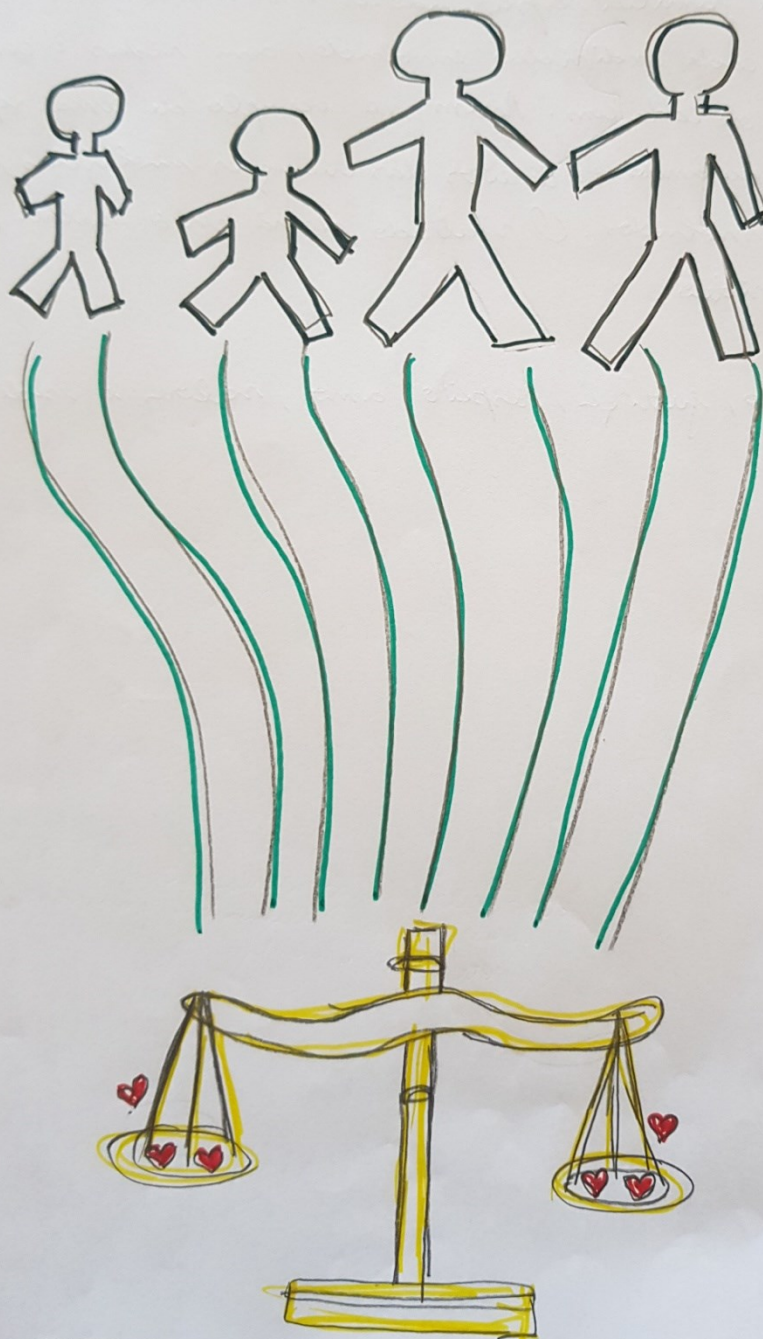
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1- O AMOR FAMILIAR.

2- O AMOR UNIVERSAL DE UMA FAMÍLIA.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ano Gênero: F;
Etnia/Raça: BRANCA ; Idade: 24 .

Imagem do Direito de Família

Perguntas

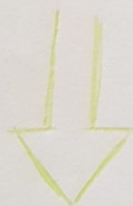
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Significa o poder judiciário resolvendo questões atinentes ao direito de família respeitando as individualidades e demandas de cada indivíduo envolvido, com vistas à compreensão/respeito de cada um. Assim, no exemplo de uma separação de casal respeitando os direitos das crianças envolvidas, como dos pais e envolvidos. O resultado deverá ser o melhor possível p/ cada indivíduo.

2. Equilíbrio, justiça, respeito, amor, valores e individualidade.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ANO; Gênero: FEMINIL
Etnia/Raça: BRANCA; Idade: 21.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

01. SIGNIFICA A EVOLUÇÃO, DO PONTO DE VISTA NORMATIVO, DO DIREITO DE FAMÍLIA, LEVANDO EM CONTA DUAS DECISÕES IMPORTANTES: RECONHECIMENTO DA UNIÃO HOMOSSEXUAL E EQUIPARAÇÃO DA UNIÃO ESTÁVEL AO CASAMENTO CIVIL.

02. SOCIOAFETIVIDADE.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ano; Gênero: feminino;
Etnia/Raça: branca; Idade: 22.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

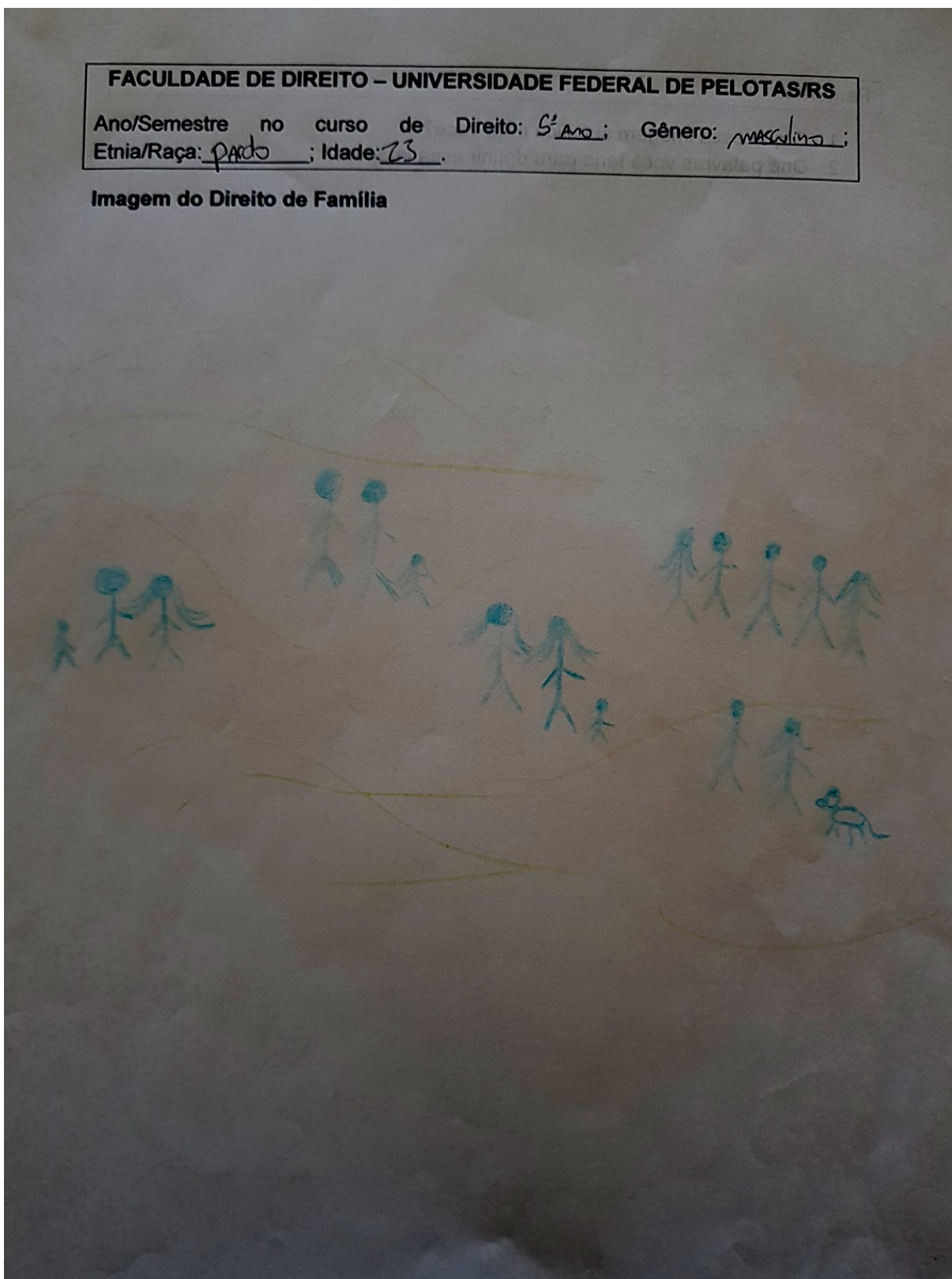
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Significa a minha visão de família, a que tive e a que quero ter. Muito embora tenha havido uma ampliação do conceito de família, com o reconhecimento da união estável entre pessoas do mesmo sexo, o que respeito e acho um grandioso avanço em nosso ordenamento jurídico, essa é a minha visão do direito de família.

2. Amor, felicidade, conforto, refúgio, paz, respeito, carinho, cuidado.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º Ano; Gênero: masculino;
Etnia/Raça: parda; Idade: 23.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1.

Tem por objetivo ilustrar que o D. de família não é "engessado" e preso a ~~algum~~ algum modelo padrão. Existem diversos tipos de família na nossa sociedade, isso é fato. Todos eles devem ser respeitados, protegidos e compreendidos.

2.

Igualdade, indistinção.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5; Gênero: Feminino;
Etnia/Raça: Caucasiana; Idade: 22.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

① Significa o amor que existe no mundo
familiar, a união e o carinho que
sentimos uns pelos outros.

② Amor, união, paz, FAMÍLIA!

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: F;
Etnia/Raça: Branco; Idade: 23.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1) A possibilidade de aceitação legalizada por corais lésbicos.

2) Amor.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: Feminino/Cis;
Etnia/Raça: Branco; Idade: 24.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Afeto.

2. Uma mãe segurando com amor o seu filho recém nascido, foi a melhor forma que consegui pensar em descrever algo que signifique afeto, porque pra mim não há família onde não há afeto.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: Fem;
Etnia/Raça: Branca; Idade: 23.

Imagem do Direito de Família

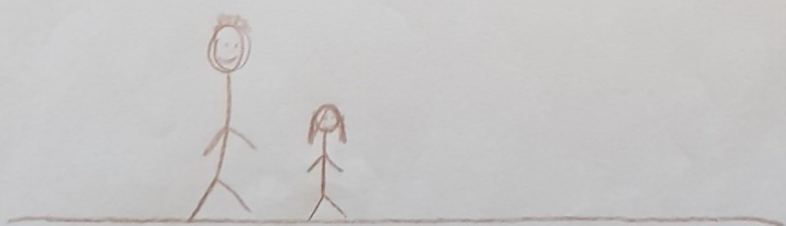
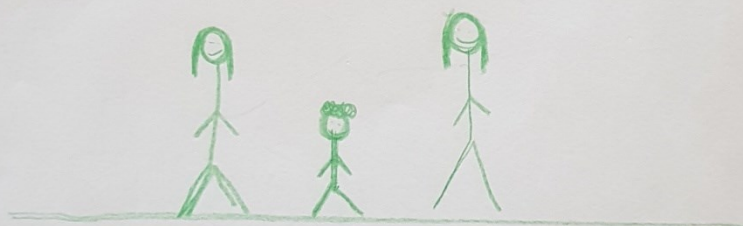
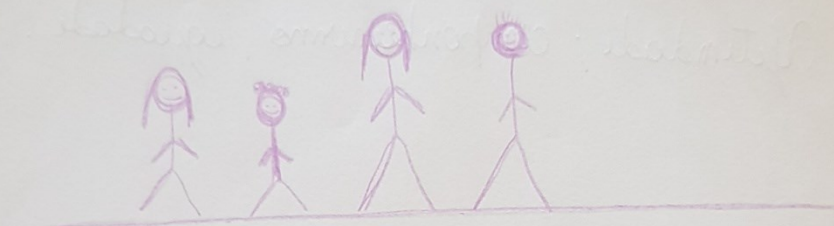
Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

Um casal de mulheres com sua entidade familiar devidamente reconhecida pelo Direito

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5^o; Gênero: Feminino
Etnia/Raça: Nordeste; Idade: 21.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Significa ~~todas~~ ^{algumas} formas de família baseadas na afetividade.

2. Amor; Afetividade; companheirismo; igualdade.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: feminino;
Etnia/Raça: Branca; Idade: 23.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

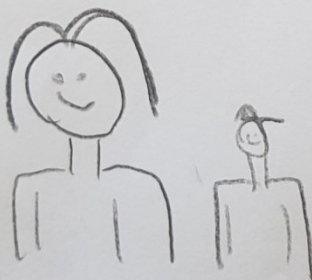
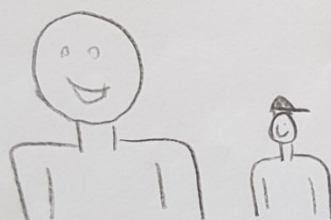
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Aquilo que aprendi durante o curso de Direito de Família: há uma ampla legislação, constitucional, que tem como base o valor heteronormativo e patriarcal. Os demais entes familiares, apesar de serem aceitos pela jurisprudência (STF), ainda não são explicitados no Código; além de serem rejeitados pela sociedade.

2. Desigualdade. preconceito. misoginia. Homofobia.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º Ano; Gênero: masculino;
Etnia/Raça: branca; Idade: 22.

Imagem do Direito de Família

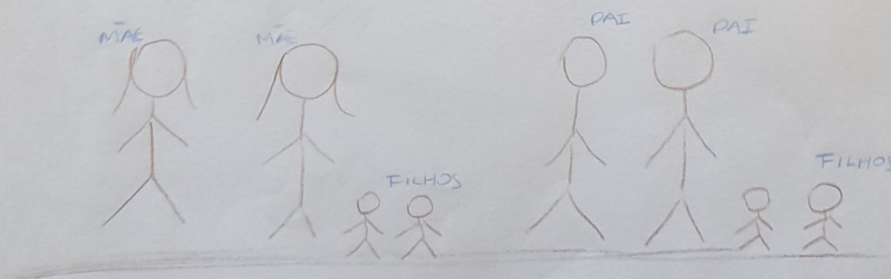
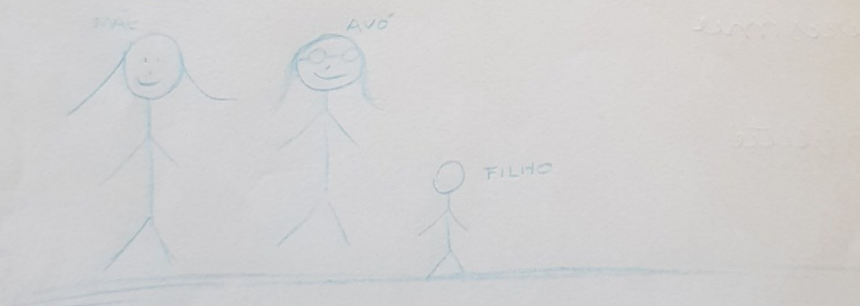
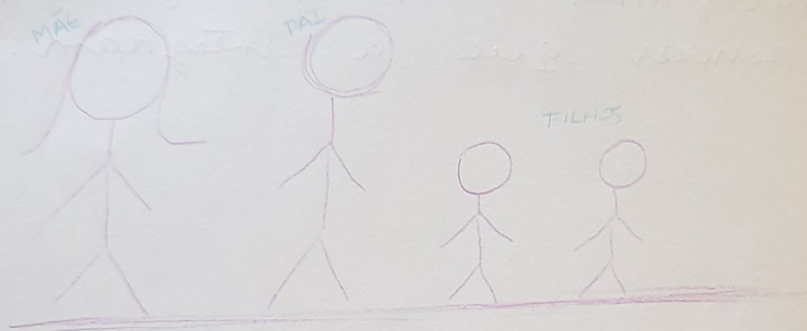
Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

- ① Estão representadas algumas formas de família dentre as tantas que poderiam. Coloquei rostos felizes pois entendo o direito de família como aquele que busca soluções harmoniosas para questões complexas e que interferem no íntimo dos indivíduos. Acredito que, ao operador do direito de família, o êxito está em soluções justas e harmoniosas.
- ② Família, harmonia, amparo e diferença.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: Fem.;
Etnia/Raça: Branca; Idade: 21.
ane

Imagem do Direito de Família

Perguntas

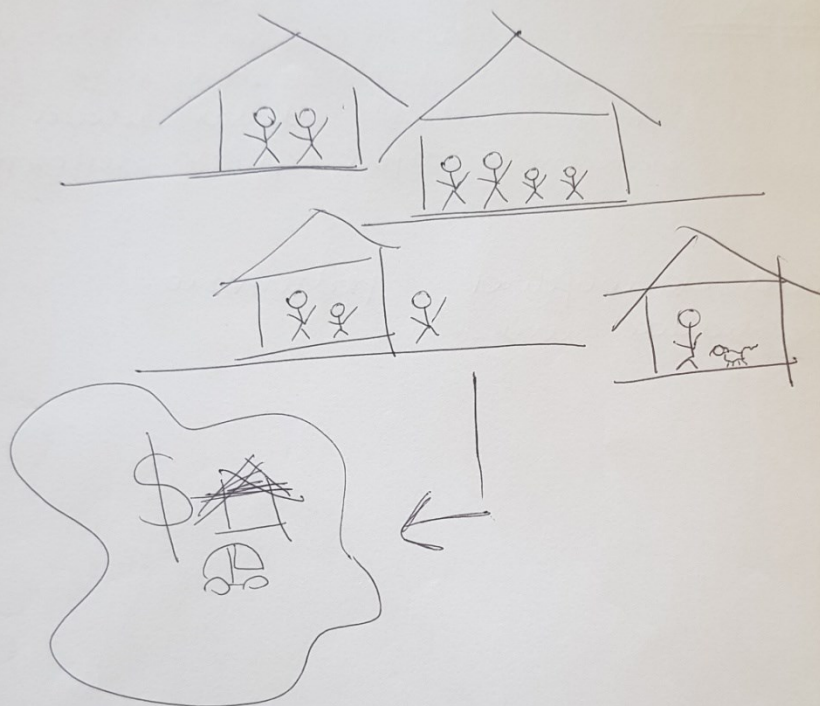
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

① Essas imagens significam os diferentes configurações de família. Cada família é diferente, mas todas são famílias para as pessoas que a integram.

② Comprometimento
amor
paixão x conflito
cidade
carinho

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: FEM.;
Etnia/Raça: BRANCA; Idade: 22.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

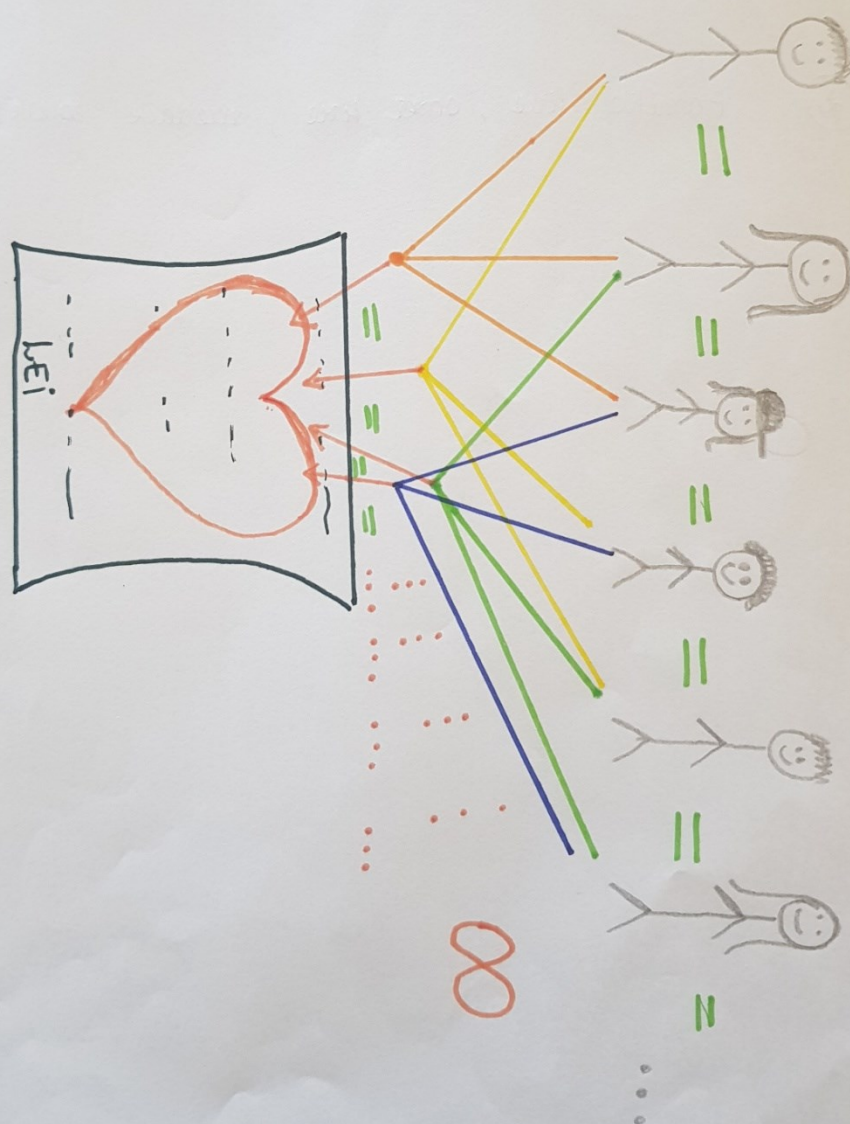
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Relação jurídica decorrente de relacionamento ~~socioafetivo~~ ^{socioafetivo}, entre casais (casados ou em união estável) e entre pai e filho. Além disso, a questão patrimonial decorrente dessas relações (enquanto permanecem e depois que se desfazem).

2. Relação socioafetiva; patrimônio; responsabilidade civil.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: masculino;
 Etnia/Raça: Branca; Idade: 22.

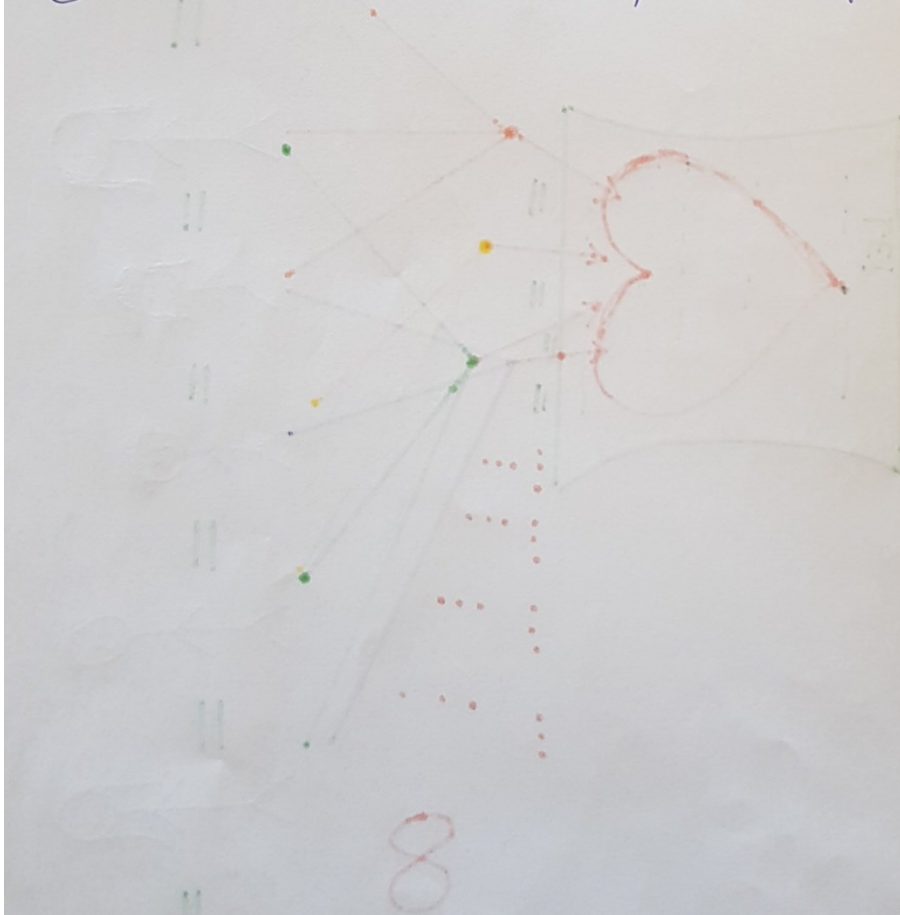
Imagem do Direito de Família


Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

(1) Significa a representação de alguns dos P. do Duetto de família: liberdade; igualdade; e sociabilidade.

(2) Família livre, amor livre, sociedade equitativa.



FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ano Gênero: Feminino
Etnia/Raça: Branca Idade: 24.

Imagem do Direito de Família



Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1) Significa que há diversas formas distintas de famílias constituídas, que pelo fato de não estarem dentro de um padrão, não significa que não devam ser consideradas como famílias e que a legislação deve garantir que todos e todas tenham a proteção do Estado e que tenham direitos e deveres garantidos.

2) Amor, igualdade, respeito e proteção

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º ANO; Gênero: Fem.;
Etnia/Raça: Branca; Idade: 22.

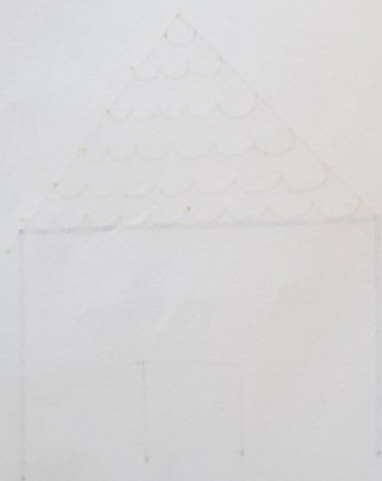
Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

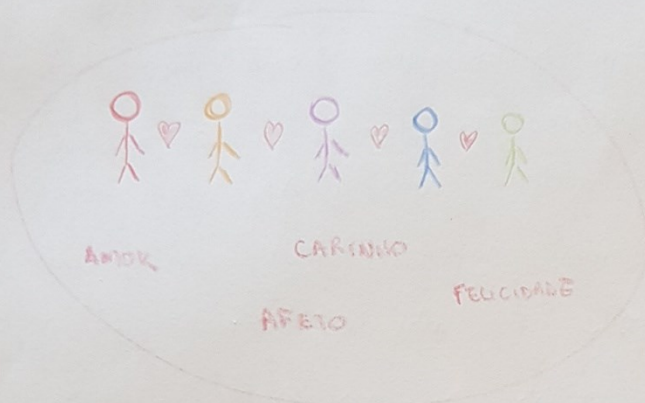
1. O meu sonho de ter a minha família.

2. Amor, proteção, lar e carinho.



FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: F;
Etnia/Raça: branca; Idade: 22.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

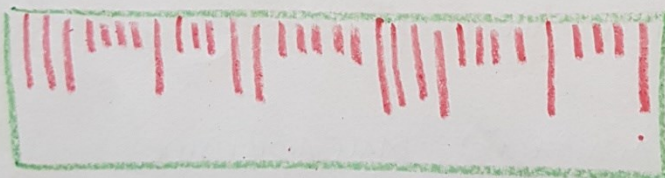
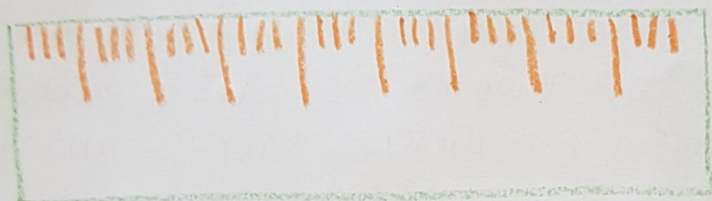
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. A imagem representa o que aprendi e a minha concepção do que é família. Família é o que quer que os integrantes daquele grupo determinados acham que é. Homem, mulher e filho; dois homens; duas mulheres; dois homens com filhos; duas mulheres com filhos; vários homens com várias mulheres; avós e netos; mãe e filhos; pai e filhos; tios e sobrinhos, não importa. Não cabe a normatização e determinação, cabe os pontos. Importa o lugar que os unem, a afetividade.

2. Afetividade e amor.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: fem.;
Etnia/Raça: NEGRA; Idade: 33.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

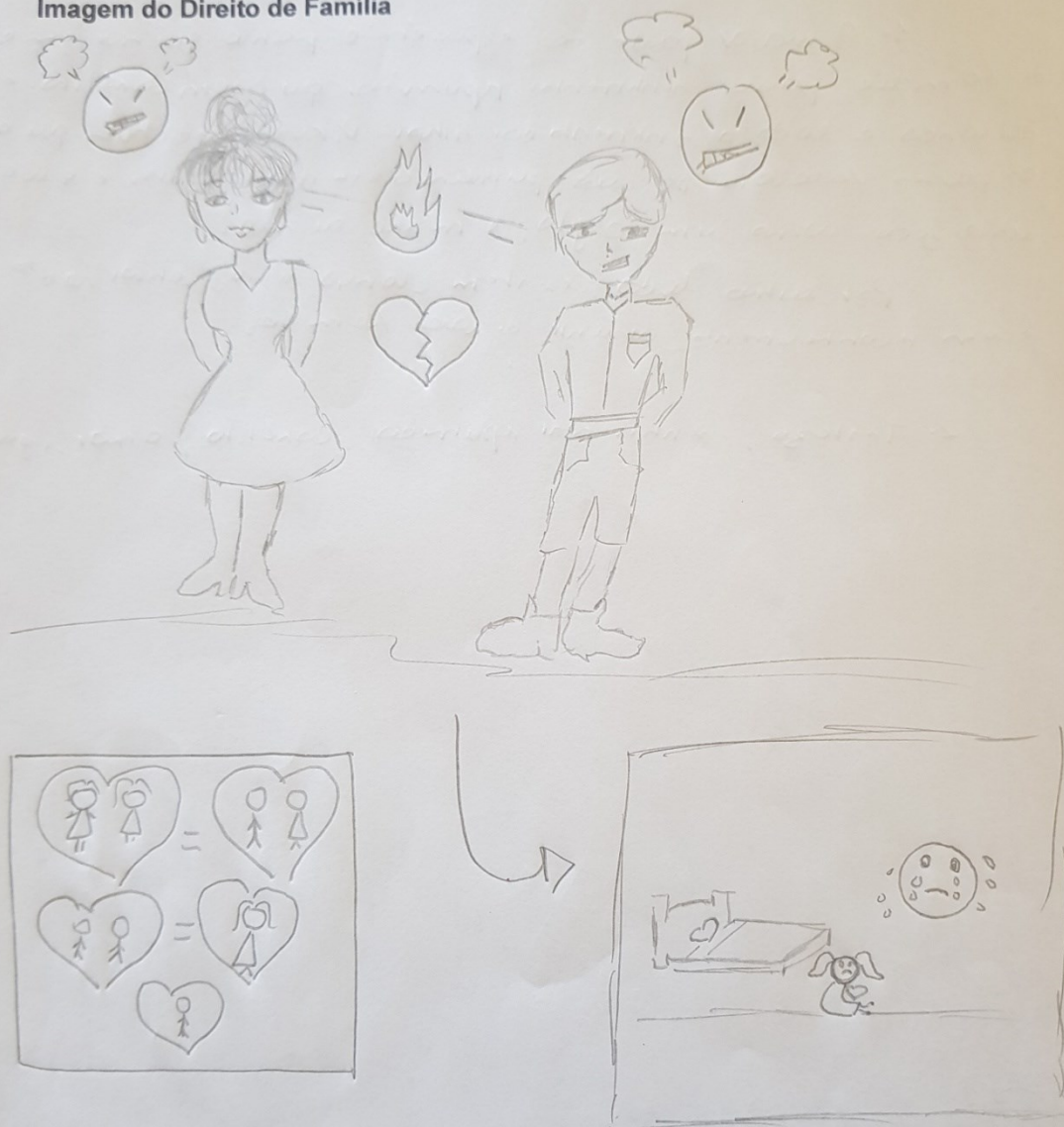
1. A imagem significa a "NECESSIDADE" DE PRODUZIR-SE uma ciência norteada por certa métrica, mas que, porém, se molda a cada situação concreta. Assim como o próprio título e conteúdo da disciplina = FAMÍLIA, cada uma é uma! Logo, a temática das aulas é aberta e não se presta a classificações rígidas mas à uma aplicação prática e principiológica do direito vigente.

2. Régulas "despadronizadas" ouitas métricas possibilitariam a adequação dos casos concretos à legislação.

ADEQUAÇÃO; ADAPTAÇÃO; MALEABILIDADE;
FLEXIBILIDADE

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: F;
Etnia/Raça: Branca; Idade: 23.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. A maior parte da experiência paterna que vive em relação à família possui sentimentos reprimidos, que geram conflitos e acabam deixando de lado o sentimento dos filhos. Diversas situações que acontecem com os pais fazem com que não percebam mais juntos e a mulher se utiliza como um objeto, a mimar de sua.

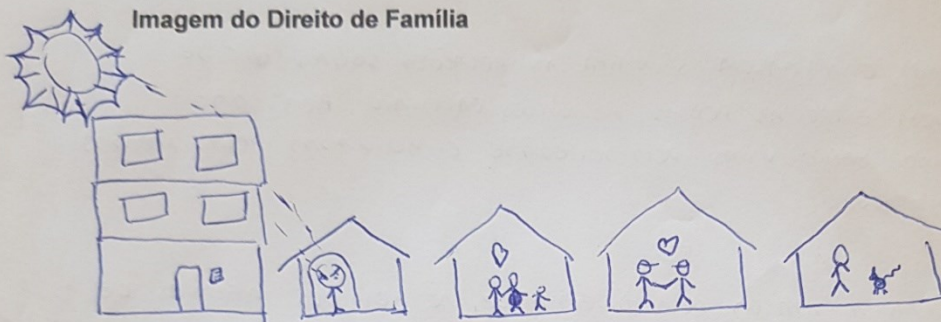
Por outro lado, existem eventos significativos no dia a dia da família e um relacionamento saudável de duas famílias.

2. Tristeza, sentimentos reprimidos, conflito, amor, igualdade.



FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5^o; Gênero: FEMININO;
Etnia/Raça: BRANCA; Idade: 30.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

① PARA MIM, ESSA IMAGEM SIGNIFICA AS RELAÇÕES SOCIAIS QUE SE DESENVOLVEM ENTRE AS PESSOAS, NO NÚCLEO FAMILIAR BEM COMO AS RELAÇÕES SENDO VISITAS PELA SOCIEDADE E REGULADAS PELAS NORMAS DO DIREITO CIVIL.

② DEFINIRIA A IMAGEM PELA DIVERSIDADE DE RELAÇÕES AFETIVAS QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS ENTRE OS INDIVÍDUOS E A CONSEQUENTE DIFICULDADE DE ENCONTRAR REGULARMENTE-UM PELO DIREITO DE FAMÍLIA.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: feminino
Etnia/Raça: branca; Idade: 21.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

- ① Uma família que se respeita apesar de diferenças.
- ② Liberdade de constituir família; Respeito.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º Ano Gênero: F;
Etnia/Raça: preta; Idade: 22.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

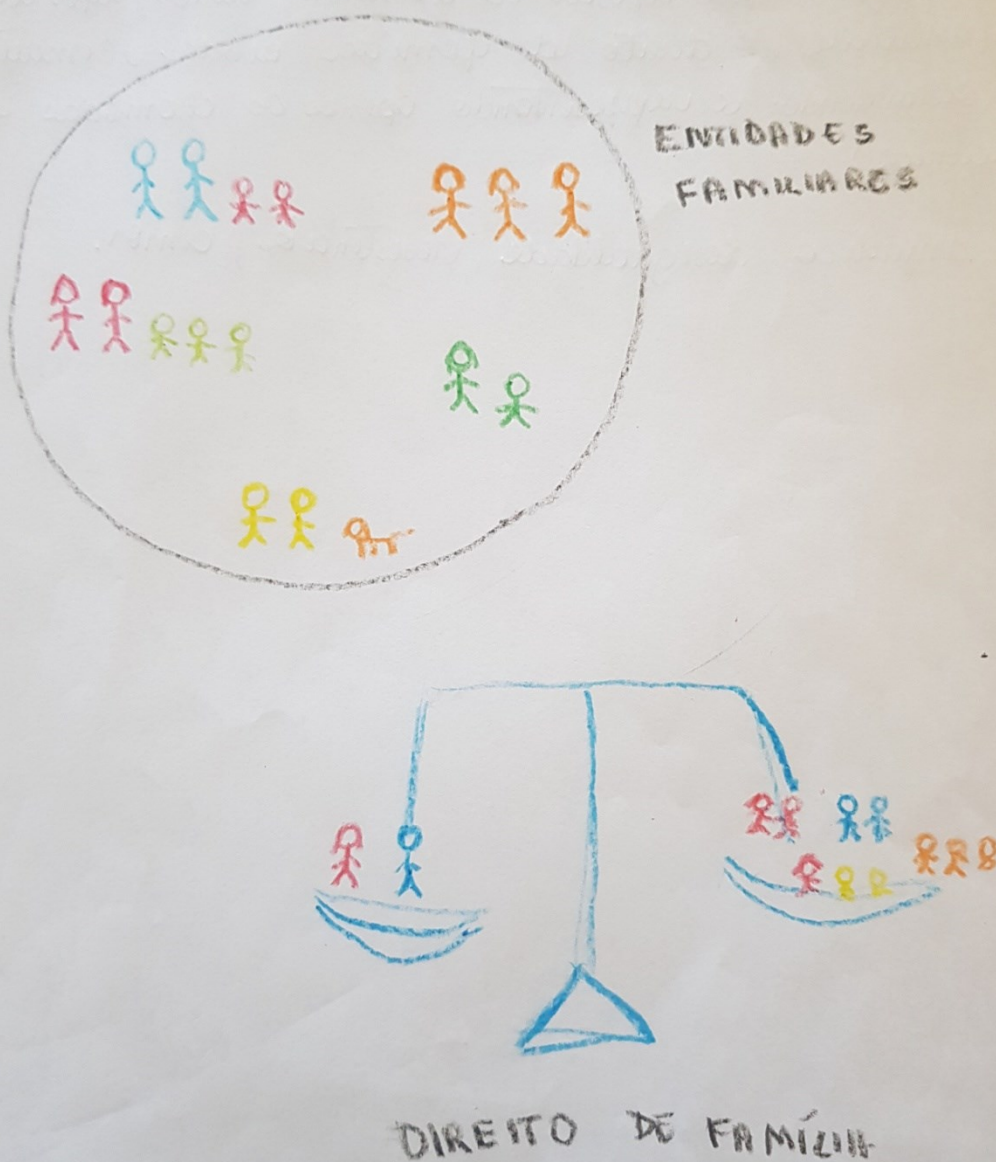
1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. Significa uma família saindo de audiência para acordar sobre o exercício da guarda compartilhada dos filhos (o centro). Ainda que os pais estejam compondo outras relações afetivas, o melhor interesse das crianças não foi afetado e as mesmas poderão crescer com a presença igualitária dos genitores (e suas respectivas novas famílias) em suas vidas.

2. Harmonia, consenso e respeito.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5; Gênero: feminino
Etnia/Raça: negra; Idade: 24.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1) Significa que apesar de existirem vários tipos de entidades familiares, o direito de família ainda é muito limitado (abrangendo e representando apenas os chamados famílias tradicionais).

2) Injustiça, desigualdade, resistência, amor.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RS

Ano/Semestre no curso de Direito: 5º; Gênero: F;
Etnia/Raça: branca; Idade: 24.

Imagem do Direito de Família

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

- 1) Essas imagens representam os principais princípios, princípios que norteiam o dia a dia de família - respeito à diversidade da composição familiar, igualdade para as certezas familiares e muito interesse da criança/adolescente. Todas as decisões serão tomadas com respeito às regras que nada mais são que respeito à dignidade.
- 2) Respeito, diversidade, igualdade, interesse da criança.

FACULDADE DE DIREITO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS/RSAno/Semestre no curso de Direito: 5º ano Gênero: F;Etnia/Raça: branca; Idade: 21.**Imagem do Direito de Família**

Perguntas

1. O que essa imagem significa para você?
2. Que palavras você teria para definir essa imagem?

1. A importância da afetividade nas relações familiares e a diversidade de composições familiares existentes.

2. Afetividade, amor, diversidade, multiplicidade.

**Anexo B - Entrevista com o professor Gustavo Kratz Gazalle da disciplina de
Direito De Família, turno manhã, da Faculdade de Direito da Universidade
Federal de Pelotas.**

Juliano da Rosa Passos (J): O senhor permite que eu grave a nossa entrevista?

Professor Gustavo Kratz Gazalle (P): Claro, sim sim.

J: E com relação ao sigilo, não tem problema...?

P: Não, para finalidade na utilização no teu trabalho de mestrado.

J: Professor algumas coisas só para confirmar, pois já tenho dados da nossa entrevista exploratória. O senhor leciona desde 1996, há 22 anos, igualmente, lecionando Direito de Família e advoga na área do Direito de Família.

P: Sim.

J: Professor da sua experiência na docência e também como advogado, como que o senhor traduz, nesse período de atividade, o Direito Civil e Direito de Família, por quais transformações passaram o Direito Civil e Direito de Família nesse período?

P: Nesse período de 22 anos prá cá?

J: Isso.

P: Quando eu comecei a lecionar em 1996 nós tínhamos poucos anos de aplicação da Constituição Federal de 88 ainda no Brasil e a Constituição de 88 é efetivamente um marco referencial muito importante em relação ao Direito de Família no Direito Brasileiro e Constituição Federal de 88 também tem uma importância no Direito Comparado em relação à família, porque basicamente que é um pensamento recorrente que me ocorre quando penso nessas questões é que o Direito Civil como um todo que estuda as relações entre os particulares que ele foi nos países de Direito escrito aos quais nos filiamos do continente europeu ele foi inaugurado vamos dizer assim como se conhece hoje com base no Direito Romano, mas na modernidade a partir da Revolução Francesa e do Código Civil Frances de 1804 que fez duas coisas muito importantes que é prestígio legal normativo a palavra empenhada a liberdade contratual entre as pessoas, ao lado do reconhecimento e da garantia da propriedade privada, foram dois pontos fundamentais da Revolução Francesa e se traduziram no Código Civil Frances de 1804 e a Codificação Civil brasileira que acompanha esse movimento foi a codificação de 1916, o pensamento que me ocorre frequentemente é de que a Revolução Francesa, revoluciona o Direito Civil, a normatização do homem livre na sociedade, mas o Direito de Família permanece da idade média, o Direito de Família não acompanha a Revolução Francesa, a revolução dos costumes e evolução normativa que vem com a Revolução Francesa, permanece na idade média no sentido de na família nos

permanecermos com alguns princípios que eram centrais no Brasil inclusive até 1988, que era a centralização da família na formalidade do casamento, ou seja, até 88 e durante no século XX no Brasil as pessoas que não fossem casadas, não houvesse casamento, o direito não observava aquele grupamento humano como família se não fosse casado, isso se reflete sempre, muito na linguagem e nos discursos das pessoas, então não sou casada, mas são juntadas, sempre com um termo pejorativo, as pessoas, que se por acaso se casassem, que também era tido como um vínculo perpétuo, depois eram... essa foi largada e depois houve a possibilidade de desquite ou desquitado, sofria um preconceito social muito grande e que tinha uma... não sei se reflexo ou fonte na lei civil também que passava a não reconhecer como família, para teres uma ideia a primeira normatização ou reconhecimento da união estável no Brasil se deu com a construção de 88 e a primeira lei que regulamentou união estável no Direito Civil de 1994 então isso é realmente muito recente, o reconhecimento da união estável heteroafetiva não estou falando nem União homoafetiva... que se resolveu entre aspas no Brasil no nosso sistema jurídico por uma decisão unânime do STF em 2011 e que essa discussão é retoma... é retomada na eleição presidencial de 2018 como um dos temas centrais do candidato vitorioso que é não reconhecer pessoas homoafetivas o direito de exercer os seus afetos com o seu igual, retoma... retorna com muita força um discurso conservador nos costumes nesse caso e que diante da Constituição de 88 é um discurso totalmente inconstitucional, porque ferir a dignidade da pessoa humana e a liberdade das pessoas maiores e capazes evidentemente desenvolver seus amores os afetos com quem bem entender, desde que a outra pessoas também seja maior e capaz independentemente do sexo e foi isso que é agora então abriu esse parentese para União homoafetiva foi esse o centro do voto vencedor do Ministro Aires Britto Brito em 2011 do STF dizendo que nós vamos dizer se um grupamento humano é a família ou não é família por causa do sexo das pessoas que compõem esse grupamento humano, nós estamos discriminando em razão do sexo, isso é diretamente inconstitucional, além de atingir a dignidade da pessoa humana, então na condição de 88 apenas, é que normativamente no Direito Civil se... a postura do Estado muda... do estado através da lei.. do estado juiz, muda em relação as famílias, no seguinte sentido ao meu ver, até então, até então, até 88, o Estado agia em um sentido impositivo dirigente, dizendo o que é família, e se aquele grupamento humano não fosse o que o Estado dizia, um homem e um mulher casados, família não seria, há uma mudança radical nesse sentido a partir de 88, de postura do Estado e da normatividade, no sentido de agora observar a sociedade, observar o grupamento humano e observando esse grupo humano havendo afeto entre essas pessoas, havendo uma convivência pública, duradoura e com comunhão de vida, ou seja, objetivos comuns, mesmo local onde convivem e especialmente em relação afetiva, ali haverá família, então com essa concepção, abre-se um reconhecimento

das famílias, das uniões livres, como parte da doutrina chama que são as uniões estáveis, mesmo sem nenhum papel assinado, ali haverá família, também entre pessoas do mesmo sexo e temos já algumas decisões esparsas no Brasil de reconhecimento de relações familiares afetivas entra mais de duas pessoas, essa novidade do poli amor, que acho que a mudança principiologia e esse olhar da do Direito em relação as pessoas realmente abre esse campo ainda estranha em nossa cultura, mas que ele se apresenta razoável em tendo em conta os princípios que norteiam a família atualmente.

J: Professor aproveitando esse contexto lhe pergunto, há doutrina no sentido de comentar uma despatrimonialização do Direito Civil, em que pese faça parte, digamos assim, como o senhor bem comentou do nosso vagar, tanto do direito civil, a questão dos contratos, a liberdade de contratar, em fim, não fazendo objetivamente um contraponto a isso, mas o senhor achar que esse viés maior, digamos assim, contemporâneo do Direito Civil, também busca de alguma forma se adaptar a essa atual concepção do Direito do Direito de Família e o Direito Civil como um todo.

P: Eu acho que sim o Direito Civil contemporâneo a tendência de indicada pela doutrina é basicamente da sua constitucionalização a constitucionalização do Direito Civil e a repersonalização que é outro termo utilizado nesse sentido, e isso significa o Condigo Civil de 2002 tem essa questão muito concreta, no seu corpo entre os artigo 11 e 21 que trata dos direito de personalidade, direito que eles são inerentes a condição da pessoa humana, que trata, por ex. do Direito ao nome, a intimidade, o direito a imagem pública, o direito ao sentimento pessoal que abrange a questão da indenização pelo dano moral, isso está bem concreto, porque o direito privado ele tem historicamente desde o direito romano uma característica de ser o direito patrimonial por excelência, trata ali é basicamente patrimônio o que procura fazer a doutrina contemporânea do Direito privado é dar um sentido mais humanístico a essas questões e isso reflete tanto no Direito contratual como no direito de propriedade como no direito de família, nos tratamos na pergunta anterior, na tua indagação anterior, em relação a questão contratual e a questão do direito de propriedade eu cito dois exemplos, a ascensão da aplicação do princípio da boa-fé objetiva nos contratos, que trata dos deveres de lealdade dos deveres de colaboração de uma mudança em relação aos contratos, daquela cultura, vamos dizer assim, de que as pessoas assinam um contrato e cada uma vai com uma cópia pra casa vai ler o contrato para observar qual o furo que vai tirar vantagem sobre o outro, isso fere a boa-fé, porque o contrato na verdade as pessoas se aproximam porque tem um objetivo comum, então é dever ético de ambos os contratantes em buscar ajudar a que busque, então é uma mudança de concepção de princípio muito importante e em relação ao direito de propriedade que nasce com um direito absoluto oponível contra todos, lá nesses primórdios do Direito Civil, ele si repersonaliza e se constitucionaliza

através do artigo 5 da CF, em que um inciso, o qual na me recordo agora, mas podes consultar, garante no Brasil a propriedade privada e no inciso seguinte diz que a propriedade deve cumprir sua função social, ou seja, isso significa uma legitimação do direito de propriedade, ou seja, tu só pode ser proprietário por ex. de um imóvel e o direito e a sociedade vão te garantir essa propriedade particular se tu deres uma destinação econômica adequada a ele, então tu deves morar, tu podes aluga-lo, mas tu não podes deixar esse imóvel fechado para especular preço pra daqui dois ou três anos, quando há no país um déficit habitacional, então esse não cumprimento da função social legitima o Estado a te expropriar esse bem, isso me parece um mecanismo muito adequando em relação ao direito de propriedade, numa visão de Estado capitalista, exatamente isso, só daria para imaginar não termos mais a possibilidade de apropriação privada da sociedade num mundo ou num país de aplicação socialista que se sabe, pelo menos das experiências que se teve, que algo que se pode ser feito pela força, o que me parece que no mundo contemporâneo não cabe mais que se mude um estrutura de um país pela força sem que se faça isso sem violência, então me parece que o caminho que tomou o Brasil a partir da CF de 88 foi de dar esse caráter público aos bens, a apropriação privada, só legitimando essa apropriação privada se o proprietário exercer efetivamente uma função social que me parece que o caminho é por dentro do mundo capitalista procurar buscar o princípio da igualdade que é próprio da constituição, prevê tentar fazer justiça social uma justiça social melhor, por dentro do sistema e a Constituição brasileira de 88 nesse sentido me parece muito adequado e desafio que se apresenta nesse tempos de radicalização discursiva é exatamente a defesa da constituição de 88 essa sim... esse me parece que seria para a palavra atual o grande movimento de resistência que é um movimento de resistência da garantia institucional e o que me parece que inaugura um momento novo politicamente em relação o que se vê no Brasil da saída do regime militar até a CF de 88 em que justiça social e a igualdade era algo que vinha oprimida pela institucionalidade normativa, agora me parece que institucionalidade normativa constitucional garante a igualdade a pluralidade, então me parece que aí há uma novidade, no sentido de que a resistência em décadas anteriores era uma resistência, vamos dizer assim, uma resistência democrática daqueles que buscavam, a igualdade entre as pessoas, um mundo mais fraterno, todos esses são termos na nossa Constituição, então me parece que a institucionalidade bruta a super estrutura estatal ela devia se resistir a ela e agora me parece que a grande novidade é o discurso da igualdade e da fraternidade está garantido esta garantido pela super estrutura estatal através da constituição, então isso me parece um dado muito importante, de que nesses momentos de crise discursiva de polarização discursiva nós temos uma Carta Constitucional como essa que nós temos é algum muito concreto a ser defendido parece que a resistência hoje está aí.

J: Professor, assim, compreendendo o que o senhor me fala parece que a gente passa por um período em que prepondera mais o ser sobre o ter, grosso modo, logo, o que o senhor o atribuí, já que a gente entrou nesse ponto, com relação ao nosso futuro presidente, aos seus preceitos, o senhor acha que ele tão somente está lincado a princípios ultrapassados ou ele vem também imbuído de algo contemporâneo que destoa inclusive da Constituição, ou seja, de todas as garantias até então alcançamos.

P: Eu não diria que o discurso que levou o presidente eleito a ser eleito seja ultrapassado, porque não há mais contemporâneo que essa eleição e também me parece que na essência discursiva que elegeu o presidente, as pessoas que tem possibilidade de acesso a compreensão discursiva a imprensa aquilo que é dito uma possibilidade de compreensão dos discursos eu não acho que essas pessoas tenham entendido mal os discursos, eu acho que é isso aí mesmo, as pessoas estão, acho que sem saber dos problemas que isso pode gerar, aí acho que há uma ignorância, do que significa se esses discursos forem postos em prática, o que significa de violência a grupos minoritários, pessoas homoafetivas por exemplo, que significa se o que ele dizia na campanha se for colocado em prática, a tentar mudar a lei, passar a não reconhecer mais essas pessoas como família, como direito de adotar, em fim, o quanto isso violenta a condição de dignidade humana dessas pessoas atingidas por esse discurso, acho que talvez a maioria das pessoas não tenha a compreensão da violência que estão cometendo, agora o discurso de achar que as pessoas se sentirem atacadas por outras pessoas que não participavam da vida social estarem participando, como por ex. o não reconhecimento da justiça que é a lei das cotas por ex. eu do aula aqui há 20 anos, até 2012, eu ter na minha sala de aula um aluno negro era uma absoluta raridade, as vezes eu tinha um durante um ano, dois e tinha anos que não havia, a partir de 2012 eu conto, quando cuido as provas, dez alunos, dose alunos negros e isso é o resgate de uma dívida histórica de uma população que até o início do século XX não podia ser proprietária de terras no Brasil, isso vinha da escravidão, então o não reconhecimento de determinadas dívidas históricas de um olhar sobre o outro e compreender esse olhar sobre o outro em um atitude estatal de integração muitas pessoas sentiram isso como uma perda de direitos, o que me parece terrível, me parece um dado concreto, parece que o fato de ter mais negros na universidade retirou direito de os brancos que não estão nessa vaga, bom mas me parece que há uma trave, um bloqueio a um movimento de alteridade de colocar-se no lugar do outro, de reconhecer a pluralidade da sociedade, então essa eleição desse ano é reacionária por excelência, ela reage imediatamente ao que um pensamento, vou usar sempre as palavras da constituição, um pensamento numa aplicação da fraternidade, aplicação fraternal de um olhar sobre o outro, de uma integração, do reconhecimento de uma sociedade plural enquanto isso.. de umas certa forma agrediu discursivamente uma parcela que se mostra majoritária da

população, que perde, em última análise, alguns privilégios que essa estrutura social lhe dava, mas que a constituição de 88 diz que não pode mais ser assim, então que o grande risco, acho que o que está por trás dessa eleição é o desejo de atacar a constituição federal de 88, me parece que esse é o grande desafio da resistência, a resistência da sociedade, efetivamente só pode ser feita, no meu ponto de vista, dentro da institucionalidade e dessa vez a institucionalidade é favorável a essa resistência.

J: Professor então na minha interpretação objetivamente, não sei se fica bem essa interpretação, mas num passado a gente tinha X e Y, preconceitos, atualmente, a gente tem A B C preconceitos, mas eles não revestem a realidade de outrora, inclusive pelas atuais garantias constitucionais, parece-me existirem outros fatores, tendo em vista, as contemporâneas violações de direitos que não seguem o que já aconteceu no passado, o que será que leva a essa sensação e termos essa maioria que se entende lesada, o que acabou levando a esse resultado para a eleição, o senhor vislumbra algum fator contemporâneo que tenha levado ao dito resultado?

P: Tratando politicamente eu acho que esse resultado ele advém do fracasso de uma geração que se propôs a tratar as políticas públicas no Brasil conforme a Constituição, foram os governos sociais democratas desde Fernando Henrique Cardoso e os governos do PT eu acho que houve evidentemente muitos avanços no sentido da aplicação da Constituição e da busca da igualdade, da fraternidade, da integração da sociedade brasileira eu acho que se avançou muito, mas, do ponto de vista social e de costumes, acho que se avançou muito e em relação a esses avanços que me parece que houve a reação e faltou acompanhar esses avanços em relação as costumes e as políticas sociais uma resposta adequada no campo econômico, porque os governos sociais democratas e os últimos ditos mais de esquerda, em relação ao controle da economia de esquerda não tiveram nada e essas forças políticas mais a esquerda elas permanentemente se digladiaram entre si, tanto governo Fernando Henrique e o PSDB original onde ele se modificou muito quanto o partido do trabalhadores eles tinham muito mais identidades programáticas do que dissensos, hoje está muito claro, pois se pegar os discursos que apoiaram o presidente Bolsonaro eles colocam tanto o PT quando o PSDB à esquerda, corretamente ao meu ver, no ponto de vista de espectro discursivo do plano mundial por ex. ambos estariam no campo de esquerda no sentido de defesa intransigente dos direitos humanos, busca da igualdade entre os homens, busca de um Estado agindo pra tentar igual as oportunidades, um Estado de bem estar social, podemos colocar num espectro de esquerda, a eleição se dá numa reação a esse discurso mais esquerda, essa estrutura estatal montada no Brasil mais a esquerda construímos a muitas penas e a possibilidade se deu pelo fracasso econômico, pela depressão econômica, então tu juntas a depressão econômica com uma pauta conservadora em um país extremamente católico, cristão, evangélico, neo-

petenconstal essa radicalização dos discursos na área dos costumes e da intervenção do Estado nas questões sócias unidas a um fracasso econômico e esse fracasso eu atribuo ao não enfrentamento das questões econômicas que um governo mais a esquerda deveria ter feito, como por exemplo o combate ao rentismo, muito rentismo e pouca produção no Brasil, abriu flanco a este caldo discursivo que tem como causa a depressão econômica mais uma reação aos avanços no campo dos costumes.

J: Professor nesse ponto da questão que o senhor fala em depressão econômica para depois fechar esse contexto. O senhor acredita que há alguma participação, intervenção, ou uma tentativa de absorver outras culturas no sentido econômico gerencialista, num sentido da produção privada com critérios de eficiência e resultado, os quais talvez a gente não estivesse preparados ou, em fim, não soubesse lidar. Digamos uma retomada sob um viés econômico, sob a justificativa da economia, numa preponderância do patrimônio, do lucro...

P: Em relação a que?

J: Em relação, digamos assim, ao déficit econômico que gerou então, atrelado a essa questão cultural, as garantias que levaram a situação contemporânea que a agente se encontra, com o Bolsonaro eleito, pergunto-lhe se o déficit econômico, a questão econômica, nesse caminho, se ela sofreu alguma interferência, se ela absorveu uma, grosso modo, algo de outras culturas, se acabamos atentando muito para produção, eficiência e resultado e não soube lidar com isso, não sei se fui claro Professor.

P:O que me ocorre com tua pergunta. A tua pergunto ela é complexa mesmo que toca com pontos importantes. Eu acho que talvez isso passe por uma questão que normalmente passa ao largo do debate político que é a questão de nos estarmos inseridos em um sistema capitalista e consumista eu acho que a questão do consumo e da criação das pessoas para consumir e de uma ideia de vida boa e essa ideia de vida boa passar necessariamente pela obtenção de bens materiais é uma questão que interfere diretamente nessa circunstância de hoje e que também me parece que foi uma falha desses anos de governo de esquerda no Brasil que atrelaram as suas políticas econômicas de aquecimento da economia ao aumento do consumo, então uma população mais pobre com menos condições quando ela é ensinada que o sucesso econômico do Brasil está em poder comprar um televisão em vinte vezes, ou seja, um endividamento da população muito grande tendo como objetivo a obtenção de bens materiais, parece-me que discursivamente e ideologicamente que há um problema aí porque tu não emancipa a pessoa como dona do seu destino e senhora das suas ações, mas tu reforça uma espécie, agora muitas aspas aí, uma espécie de escravidão ao prazer imediato do consumo o que me parece que são coisas diferentes, o contraponto a esse meu argumento seria, bom mas uma pessoa que não tinha poder aquisitivo para comprar uma geladeira e conservar uma alimento, bom isso é um gênero de primeira necessidade, mas não é

exatamente disso que eu estou falando, estou falando do desejo de o bom para pessoa ter sucesso na vida, muitas aspas aí também, tem que estar com um tênis novo, um celular adequado, conectado com determinado mundo, que é um mundo que oferece um consumo um tanto fugaz, então me parece que é realmente uma questão, eu acho que essa palavra é muito usada pelo outro campo discursivo, para tratar de outras coisas na questão dos costumes, mas de valores em relação a questões econômicas, ou seja, de valorizar muito mais a possibilidade de teres a possibilidade de criar condições mínimas para sua família, investimento em educação por exemplo, mais do que o investimento num consumo, num automóvel, em outro bem de consumo que serve muito mais para aplacar um desejo de consumo do que atender uma real necessidade pessoal daquelas famílias, eu acho que talvez aí tenha sido um outro erro desses últimos governos que criaram as condições para o discurso que a gente vê com muita apreensão, esses discursos que foram os formadores, os discursos que abriram caminhos à eleição do novo presidente, discursos muito perigosos e agora, a partir do ano que vem, saber até que ponto esses discursos vão conseguir se impor na prática, não vai ser fácil os tempos serão meio estranhos.

J: Professor, nesse sentido foi interessante que o senhor tocou na palavra “consumo”, porque é algo que paira na minha cabeça, mas fiz questão de não colocar, de certa forma na minha pergunta para deixar fluir. Mas já partilhando da sua opinião, parece-me que a gente vive na cultura desse consumo desenfreado, seja material ou atualmente, até pela questão da internet, um consumo de informação, um consumo de qualquer espécie, entre aspas, de notícia, a coisa é efervescente e eu não sei porque isso me soa parte desse ideal do consumo, porque por outro lado, aquele que produz ele precisa, obviamente, para ele seguir obtendo lucro, ele precisa obviamente do consumo e aí que faço uma relação com Bauman, acerca da liquides, não sei se o senhor aprecia o autor ou não aprecia o autor, eu sei que esse conceito de liquides me soa familiar nessa situação do consumo, parece-me que essa sensação ela parte daí, desse viés da liquides, de que tudo é volátil, de que tudo é muito rápido, o celular eu comprei hoje, amanhã ele já está desatualizado, já tem um novo e me parece que isso acaba incutindo, de certa forma, essa forma de pensar, essa forma volátil num espectro maior e é aí que eu retomo a questão objetiva do Direito de Família. Será que esse viés, tratando-se de um movimento único, ele não acaba interferindo na percepção de família, da própria família, dos integrantes da família, esse discurso que a gente tem hoje, por exemplo, do Bolsonaro, sem ele contemporâneo, partindo premissas, do ponto de vista dele, atuais, não e reconstruído com base também nesse viés, parece-me que a gente tem uma retonado, em um certo ponto, da questão patrimonial, mas não como foi no passado, por isso a contemporaneidade do discurso dele, será que isso não vem se aglutinando em parte na família, depois de a gente ter alçado um estatus recente, com relação à união estável, união

estável homoafetiva, o reconhecimento e a importância do princípio da afetividade a questão da socioafetividade, as questões socioafetivas, será que a gente não está agregando, agora, como senhor disse nessa expressão, valores, nesse cenário da família, que destoam, que já destoam de tudo que foi produzido e digamos assim, grosso modo, garantido até hoje.

P: Não sei, eu acho que pesando livremente, eu acho que uma característica dessa sociedade líquida do Bauman que alguns autores no Direito, principalmente na pós-graduação ali da URGs ligam ao conceito de pós-modernidade, tem haver com tempo e rapidez e talvez isso passe por uma característica... eu tenho pensado sobre isso, no doutorado li algumas coisas que me levaram a pensar sobre isso, de que nós estamos em uma sociedade em que o sofrimento parece que não é mais parte da vida das pessoas, ninguém mais se permite sofrer, nunca se vendeu tanto remédio pra ansiedade, para sofrimento, então tudo é uma questão de aplacar sofrimento e dentro dessa característica de que ninguém pode sofrer, não temos que estar sempre felizes, sempre bem, sem sofrer, a questão da religião entra muito nessa questão eu acho que a religião assim como outros mecanismos do ser humano, pra aplacar nossa angústia com questões filosóficas fundamentais, como lidar com a morte, porque que nós estamos aqui, porque que as coisas são assim, aquelas coisas que a religião procura responder, porque é exatamente aquilo que a ciência não consegue nos dar respostas, então é o não conhecido, então me parece também o crescimento do discurso religioso e o apego a religião, ele vem nesse sentido de não deixar sofrer, vamos manter essa família do jeito que a gente acha que tem que ser, porque uma independência da família, tu reconheceres, por exemplo, que um filho pode ter uma orientação, uma condição, sexual homoafetiva, pra pegar esse ganho é um sofrimento nesse caldo cultural para os pais, na cabeça deles, então é o desconhecido, é o novo, a independência do ser humano ela causa angústia para família tradicional, a pessoa ser dona de si, então isso tem ligação com esse novo momento político, esse medo do novo, o medo da independência do jovem, a família, talvez em nome de não sofrer, olha fique aqui na família, vou te criar assim, família é pai e mãe, tu vais crescer culturalmente neste gênero, então é algo que vem fazer com que os pais não sofrem, mas ao mesmo tempo gera um sofrimento intenso sobre a criança e o adolescente, então o que o Estado fez através da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente foi, num certo sentido, proteger a criança e o adolescente dos próprios pais, então me parece, quando entra esse discurso mais tradicional e religioso fala em valores, tão falando em valores, como o da família heteronormativa tradicional, o do casamento perpétuo, a pessoa não pode, uma vez que case, nunca mais pode... quando o Direito de Família trabalha, ao contrário, família haverá enquanto houver afeto, quando não houver mais afeto cada um pode tomar o seu rumo, mas esse “pode tomar o seu rumo” ele é lido por um discurso tradicional como um sofrimento, que o discurso tradicional quer muito evitar, evidentemente que na minha opinião

isso está calcado numa falácia, porque esse cerceamento de liberdade, no meu ponto de vista, não tem como produzir ausência de sofrimento ou mais felicidade, ao contrário, mas tudo isso me parece que passa por uma questão de não reconhecer que sofrer, ter momentos ruins na vida, absorver reveses fazem parte do crescimento e da complexidade do ser humano. Dei uma divagada, mas talvez seja um ponto interessante a se pensar.

J: Não não Professor, interessante! Pontuando algumas questões, no contexto, muito delas foram faladas, mas assim... O que o senhor entende pelo término da família?

P: Em que sentido? Ou uma entidade família quando se desfaz?

J: Isso, perfeito Professor, a expressão foi melhor adotada pelo senhor, quando a entidade familiar se desfaz, grosso modo, quando a família termina.

P: Quando um casamento termina?

J: Qualquer, nessa concepção atual que nós temos de família, quando que se desfaz a entidade familiar.

P: O nosso conceito de entidade familiar atual, para que o Estado observe um grupamento humano e veja que ali há família é necessário que haja, parece-me que duas coisas, primordialmente, mais de uma pessoa, uma pessoa sozinha não é família e um vínculo afetivo o qual pode ser de duas naturezas, um vínculo afetivo paterno filial, ou fraternal, digamos assim ou uma afeto do tipo afetivo sexual, então nós hoje reconhecemos que família são grupamentos, o que se chama famílias monoparentais, um pai e os filhos, uma mãe e os filhos, podemos ter um núcleo familiar formado por avós e netos, por dois irmão e também por um homem e uma mulher, por um homem e um homem, por uma mulher e um mulher, com afetos do tipo sexual, afetivo sexual e a família se desfaz quando essas pessoas não vivem mais em comunhão de vida que é outro critério importante, então ali haverá família, porque, bom, são dois irmãos mas cada um mora em uma cidade, eles não são família, num sentido amplo, sim, mas num sentido estrito, de aplicação aquelas pessoas as normas de Direito de Família isso só vai haver se eles viverem em comunhão de vida, então a família se desfaz quando essa comunhão de vida se desfizer, nos afetos do tipo afetivos sexual quando essas pessoas não mais nutrirem esses afetos e nos entendidos do tipo de afeto fraternal ou paterno filial quando essas pessoas não viverem mais em comunhão de vida, apesar de continuarem sendo parentes e até tendo esse afeto, mas não vivendo mais em conjunto aí deixamos de ter ali entidade familiar.

J: A questão primordial, como já ventilada, é afetiva, é o afeto, comunhão de vida, como base numa relação afetiva. Digamos assim, será que hoje pode dizer que inclusive as relações que derivam de vínculos biológicos elas são traduzidas também pela afetividade, com isso eu quero dizer em que nível ficou o vínculo biológico desde o momento que passamos a atentar para o princípio da afetividade dentro do Direito de Família.

P: O vínculo biológico se nós pegarmos o Direito Civil e o Direito de Família, nós temos de registro e sempre recortando isso, nós estamos em certa parte do globo terrestre, o mundo ocidental, em outras realidades as coisas podem ser diferentes, mas na nossa realidade que vem do Direito Romano, o que balizava o critério de família era exclusivamente o vínculo biológico e a afetividade não contava nada. Então só para usar o exemplo do Direito Romano que é muito recorrente como referência o pater família do Direito Romano tinha sobre os seus filhos poder de vida e de morte, podia matar, então a afetividade ali não importava em nada e o caráter patrimonial ali era muito forte, o Direito das Sucessões naquele momento não dividia patrimônio, o patrimônio fica todo para o filho mais velho era uma manutenção patrimonial e o vínculo biológico era o centro disso. O Vínculo biológico na contemporaneidade não perdeu a importância que ele evidentemente tem na sociedade, as questões de saber de onde viemos cada um de nós, quais são os nossos ancestrais biológicos isso é um Direito reconhecido pelo STF, inclusive, mesmo nos casos de adoção, o Direito de pesquisar a paternidade é um direito de cada um de nós, um Direito humano reconhecido no Brasil, ainda que essa pesquisa não vá redundar no desfazimento da adoção e nem pode porque a adoção é irrevogável, mas o direito de pesquisar é garantido, então a questão da origem biológica e uma questão humana fundamental e compreensível tem o seu espaço importante nas relações de família, mas aí não é mais o único, então reconhece-se que a relação afetiva entre duas pessoas ela é para o fim de Direito de Família talvez mais essencial, sem negar a importância do vínculo biológico, mais essencial porque a relação afetiva diferentemente da biológica ela supre determinadas questões que são humanas também e que são necessárias também para o desenvolvimento de uma criança e um adolescente e nesse sentido, mais importante que o vínculo biológico, que a pessoa ter um respaldo afetivo, material, um olhar atento, um sentimento de alteridade e de atenção é mais importante que o vínculo biológico que lhe deu a existência, mas se isso não vier acompanhado do afeto daqueles pais biológicos muito pouco ou de nada adiante para o desenvolvimento da criança e do adolescente. A sociedade através do direito passa a reconhecer a relação socioafetiva como central e vinculante entre duas pessoas, deste afeto paterno materno filial que pode inclusive ser reconhecida pelo Estado e ser regulamentada pela certidão de nascimento, tanto pela adoção, que é o meio tradicional é mais formal, quanto de uma ação de reconhecimento da posse de estado de filho, as relações socioafetivas que podem inclusive conviver com as relações biológicas e aí já temos vários casos de certidões de nascimento com dois pais, duas mães, então o motivo biológico ao lado do motivo afetivo.

J: Professor aproveitando essa gancho o senhor falou no reconhecimento da situação de posse de estado de filho, como advogado, o senhor já não se deparou nessa situações com

ai invés desse procedimento reconhecimento da posse de estado de filho ou reconhecimento da socioafetividade numa adoção unilateral...

P: Por uma pessoa só?

J: Sim, mais ainda assim, naquele caso, eu ainda não esclareci todo o viés da pergunta, perdão, da madrasta do padrasto, pretendendo reconhecer esse vínculo socioafetivo, então o judiciário acaba tratando como uma adoção unilateral.

P: É... não... desculpa... não a pergunta... é que a questão oferece várias possibilidades, uma é algo que é proibido no Brasil...

J: Adoção à brasileira, não... não...

P: Que aí é um falso reconhecimento de maternidade

J: Judicial Professor, talvez eu não fui feliz na pergunta, judicial em que o procedimento, já me deparei com essa situação, inclusive pelos auxiliares técnicos assistentes sociais, quando comentam de um processo de adoção unilateral nesses casos, no caso do padrasto da madrasta para reconhecer esse vínculo e não, como o senhor bem colocou do reconhecimento da posse de estado de filho...

P: É perfeitamente possível, se a pessoa tiver na certidão nascimento apenas a mãe, não tem pai e tem um vínculo afetivo com um pai e também pode ser uma outra mãe, uma outra pessoa adulta e cumpre uma figura paterno ou materna isso pode ser regulamentando na certidão de nascimento através do processo de adoção, essa é uma questão. Mas aí o pressuposto é que na certidão de nascimento a pessoa só tenha a mãe o que normalmente acontece, outra coisa é a pessoa que tenha na certidão de nascimento pai e mãe e tem um vínculo do tipo materno paterno filial de fato, isso é a posse de estado de filho, com uma outra pessoa, não nem pai nem mãe e aí sim há a possibilidade muito recente de reconhecimento de pai e filho mãe e filho vis a constar também na certidão de nascimento, mas aí o processo não é de adoção é uma ação declaratória que visa que o judiciário reconheça aquela situação fática de filiação.

J: Eu lhe comento isso Professor pelo seguinte, porque em pesquisa exploratória com os alunos aqui na universidade, junto ao foro, aos técnicos auxiliares, psicólogos e assistentes sociais e o juízes, justamente como que se dá essa comunicação entre eles para reconhecer a socioafetividade, reconhecer esse vínculo afetivo, como que é isso na prática e transpareceu muito, pelos técnicos, parte pelos magistrados, a insistência, não se insistência seria a palavra correta, mas a necessidade de enquadrar qualquer ação declaratória desse vínculo socioafetivo, dessa posse de estado de filho, como adoção unilateral no processo e isso que eu não queria lhe exteriorizar já, antes de fazer a pergunta, pois não me soa bem.

P: Tecnicamente se a pessoa tem pai e mãe na certidão de nascimento não pode haver processo de adoção.

J: Pois é.

P: Eu não tenho informação disso, tu relatas que está acontecendo.

J: Eu comento acerca da minha visão e da minha interpretação, pois parece que o instituto da adoção ele carrega o seu histórico, o seu procedimento, o processo de adoção ele toda as suas etapas, suas fases, aproximação e há muito, ao meu ver, já se tratava de uma passo-a-passo para constituição de um vínculo afetivo, aí eu vou para uma declaração do reconhecimento da socioafetividade entre padrasto e enteada, digamos assim, não gosto dessas expressões, mas só para identificar, então vou lá para reconhecer, para declarar aquele afeto e então me deparo com o procedimento de adoção, não sei isso me causa estranheza, pode ser só alguma coisa comigo, mas me parece que não... contemporaneamente não é mais isso.

P: Pois é... não sei... seria adoção se não tivesse pai ou mãe na certidão...

J: Compreendo... compreendo...

P: Tecnicamente estaria equivocado.

J: Perfeito... perfeito... Professor.

J: Professor qual a sua opinião sobre o abandono afetivo o inverso também, de filhos para pais, qual a sua opinião acerca da responsabilização pelo abandono afetivo, indenização pelo abandono afetivo.

P: Eu acho que a legislação brasileira tem andando satisfatoriamente nesse caminho, que é reconhecer que o afeto traz responsabilidade, porque eu acho que afeto traz mesmo responsabilidade, acho que tu teres um vínculo afetivo com outra pessoa, criar expectativa afetivas e materiais nessa pessoa, principalmente as afetivas, de apoio, de solidariedade e esse apoio e solidariedade ele afetivo, mas ele também é material, as pessoas precisam se responsabilizar primeiro tratando das pessoas, dos pais em relação aos filhos, esse poder dever que é o poder familiar precisa ser exercido pelos pais necessariamente, então há uma... tu trata exatamente do abandono afetivo e da responsabilização civil pelo dano moral...

J: Perfeito, essa construção, responsabilização civil pelo dano moral causado em razão do abandono.

P: Porque há decisões no direito brasileiro de pais que abandonaram filhos, normalmente são os pais, nós temos um problema na sociedade brasileira praticamente endemia de pais que abandonam filhos, de filhos sem pais, e se sabe, tem várias pesquisas, não teria uma agora aqui para te citar, mas várias pesquisas indicam que os filhos que não tem pais, tem um aumento na evasão escolar, no índice de criminalidade, tem um aumento, uma diminuição da possibilidade de cognição, em fim, rendimento escolar, etc. Então me parece que o Estado entrar exigindo desses pais que se responsabilizem pela vida que geraram é fundamental. A questão de transformar isso em indenização pecuniária depois, eu acho que isso só pode ser

feito depois que a pessoa completa dezoito anos de idade porque me parece muito estranho que o representante da mão já demande, é possível, não há nenhuma proibição, mas acho um tanto complexo, como parece que haverá o risco de a criança e o adolescente estar sendo usada para o dano moral. Uma coisa que não tem nada haver com isso é ingressar com a ação de alimento, é buscar junto ao Estado, condená-lo a pagar sob pena de prisão, isso é uma coisa, a outra é uma ação civil por dano moral pelo pai ter abandonado, é disso que estamos falando, essa é a possibilidade que há no direito brasileiro hoje, com a qual eu concordo, mas são ações que se deve ter muito cuidado, porque as vezes o que pode ter acontecido, o que pode ter causado esse abandono é uma circunstância personalíssima desse pai, ou dessa pessoa que esta sendo imputada, mas acho que naquele caso clássico de o pai é comunicado de que mulher está grávida e ele “ó mas eu não queria” e abandona, e tem condições materiais e sabe da existência da criança pequena eu acho que é perfeitamente possível e plausível que ele sofra uma condenação por abandono afetivo. Em relação dos filhos para com os pais nós temos também me parece uma legislação adequada no estatuto do idoso, porque evidentemente que esse vínculo e essa obrigação de cuidado ela é recíproca, então quando um estiver necessitando o outro que pode deverá dar essa assistência tanto moral quanto material e essa desassistência gera responsabilidade.

J: Quanto a isso eu fiz um estudo na jurisprudência, mas não encontrei, abandono afetivo inverso eu não encontrei.

P: É não seria inverso, seria tu consultares a aplicação do Estatuto do Idoso.

J: Eu digo só pela terminologia, porque alguns autores estão dizendo que é inverso.

P: Estão dizendo que é inverso porque...

J: Isso isso.

P: Tá bem, essa terminologia eu não tinha tido contato.

J: Alguns doutrinadores estão tratando assim. Talvez não seja a melhor expressão. Mas consultei abandono afetivo do idoso, em fim, tudo que eu pude consultar, mas eu ainda não encontrei.

J: Professor, mas o que eu lhe pergunto é o seguinte, diante disso, a gente, com perdão de ter passado, ter falado em responsabilização e indenização, em fim, dano moral, toda essa situação, para chegarmos a indenização propriamente dita. A gente acabar de certa forma levando ao dinheiro a pecúnia não seria uma forma de fomentar e sociedade consumista, será que eu não estou dizendo assim: tu viveste uma vida de infelicidade sem o teu pai, mas agora tu vais poder gastar. Lembro que aquela primeira decisão do STJ, Ministra Nanci Andrich, na qual ela condenou aos duzentos e vinte mil, algo por ai, pelo abandono afetivo da filha pelo pai, não transmite um pouco disso Professor?

P: Talvez, haja uma relação, há uma relação porque afinal de contas o dinheiro é o pressuposto para que a pessoa possa consumir, mas isso é uma questão que os autores que tratam de responsabilidade civil enfrentem desde que se começou a cogitar do dano moral, o dano moral, a condenação ao pagamento de pecúnia, na verdade é único jeito que se encontrou para que houvesse algum efeito, então quando se condena pelo dano moral ele tem um vetor que me parece muito importante e a cultura anglo-saxã e norte americana dá muito mais importância que a nossa, que é o caráter preventivo de novas condutas, então isso é muito utilizado no direito americano, por exemplo alguns casos de responsabilidade civil do direito americano, cito dois, um é de uma larva no sanduiche do McDonalds e outro foi um airbag, acho que da GM, que abriu errado, então tanto a pessoa, a pessoa física que foi lá no McDonalds e comeu o lanche com a minhoca e a pessoa que se machucou toda pela falha do airbag elas ficaram milionárias, milhões de dólares, em compensação o McDonalds mudou a produção e a vigilância sanitária nas lojas de todo o globo terrestre e a GM mudou seu jeito de fabricação do airbag, aqui no Brasil nos temos a possibilidade da indenização pelo dano moral, mas esse vetor da prevenção, acho que muito por causa da nossa cultura, católica romana, ao contrário da cultura protestante, nos temos um problema de culpa muito maior com o dinheiro, então aqui o judiciário, sem dizer é enriquecimento sem causa, todas nossas indenizações são muito pequeninas e aí o exemplo que eu posso dar esses danos morais que essas concessionárias de telefonia, que nos deixam loucos, nos escravizam, nos cobram mal, nos colocam no SPC injustamente e aí tu entra pugnando pelo dano moral e tu ganha seis sete mil reais, que para uma mega empresa de telefonia não é nada, então o que eles fazem eles já têm um passivo judicial e eles não mudam o atendimento, o telemarketing continua errado, eles continuam fazendo isso e nunca vai mudar, porque o vetor da prevenção no nosso dano moral não entra em jogo, entra apenas o da indenização e quando se trata de indenização por dano moral, essa questão do pagamento da pecúnia é a questão mais falha na nossa responsabilidade civil, porque o dano moral é praticamente impossível dizer quanto vale uma dor um sofrimento, o dano moral pela perda de um filho, que foi atropelado, por um atropelador bêbado, tu entras com uma ação contra o atropelador bêbado, os tribunais brasileiros estão dando setenta mil reais, isso tem alguma relação, não tem nenhuma relação, mas aí como é que se justifica como dinheiro ele pode fomentar o consumismo, sim, mas ele também traz segurança, conforto de vida, o que tu pode vincular a um prazer, prazer não seja, mas uma compensação, um conforto, não prazer, traz um conforto em compensação, nunca vai igualar, então não se conhece outro modo de dar uma compensação a esse abandono afetivo que não através do dinheiro, porque não pode se exigir afetividade de quem não a tem, esse é o problema da questão do abandono afetivo, então não se inventou um jeito melhor de dar uma compensação a essa ilícito, que é uma conduta ilícita. Os que

combatem a indenização pelo abandono afetivo dizem o seguinte, porque que não pode indenizar, porque o afeto não se pode exigir, entretanto há uma decisão do STJ muito interessante em que um dos Ministros diz, esse afeto, que a gente trata aqui do abandono afetivo, ele é um afeto que ele precisa se concretizar na prática, não é um afeto ideal, “aí eu sinto muito amor por ti”, bom mas se isso não se traduzir em conversa, em atenção, em presença e também em oferecimento de questões materiais, afeto não há, por mais que a pessoa internamente ame, se ele não transformar isso na prática, então é essa prática de que colocou uma outra pessoa no mundo e estabeleceu uma relação afetiva que se pede responsabilidade com isso.

J: Professor eu compreendo o afeto ali entre o dever de cuidado, afeto e amor. Eu enxergo ele nesse meio do caminho.

J: Eu lhe fiz essa pergunta pelo seguinte. Tá compreendido... entendido... muito bem... O dano moral em outro cenário que não pelo abandono afetivo ele me soa distinto, porque no momento que eu tenho a família não mais patriarcal, não mais patrimonializada, como o senhor bem comentou, que o patrimônio, a época, era transmitido para o filho mais velho, compreendo eu até num sentido de manutenção da própria família, para que aquele filho mais velho gerisse então a família, tivesse a figura do pater tivesse essa figura masculina, mas que hoje a gente não tendo mais o patriarcado, a ideia patrimonializada da família e elencado o afeto como a base o princípio da afetividade como cerne, a mola mestre das interrelações dentro das entidades familiares. Acredito que isso justifica dizermos que a gente não conseguiu nada melhor ainda para atender ao abandono afetivo: dano moral, responsabilização, indenização pecuniária, não sei se o senhor me compreende, soa-me nesse sentido, se há dificuldade para se estipular a perda de um filho, de um membro, o quando incomoda uma empresa dessa de telefonia, se já é uma celeuma grande, eu tendo o Direito de Família pautado no afeto e o afeto vindo acima de tudo eu pegar e trocar ele por, grosso modo, objetivamente, por dinheiro é a ferramenta, parece-me que a gente acessa hoje, eu concordo que tem que ser, mas não me parece a mais efetiva.

P: É... Não sei... parece-me que o fato de tu teres o vínculo afetivo ou biológico, por exemplo, tu colocas um filho no mundo e deliberadamente não te responsabilizas por isso, se o fato de botar uma pessoa no mundo, uma pessoa com sentimentos, não mobiliza aquela pessoa a fomentar o vínculo afetivo, como é um problema social grande os filhos abandonados tu precisas uma mecanismo de pressão, então pelo menos que essa pessoa saiba que quando essa pessoa abandonada crescer vai ganhar uma ação judicial e pode perder dinheiro, então isso como um caráter preventivo para que menos crianças sejam abandonadas, não sei qual é a eficácia, eu não conheço pesquisa que tenha tratado, mas na ausência de outros mecanismos é o que a justiça brasileira tem encontrado, brasileira e de vários outros países.

J: Professor dois pontos objetivos. Um deles foi objeto da nossa entrevista exploratória, Ao que o senhor atribui, qual finalidade objetiva na sua concepção do contrato de namoro e por que hoje a gente alcançou a condição do divórcio direto e em linhas gerais encerrando meus questionamentos, toda essa temática que conversamos, claro tem a questão da sua aula, em fim, do seu plano de ensino, mas todas elas obviamente perpassam por tudo isso que senhor esta me dizendo hoje, o senhor esta conversando hoje, que algo a mais da sua experiência em sala de aula o senhor poderia destacar dessas temáticas.

P: O contrato de namoro eu particularmente acho um desvio, uma concretização, uma vinda a tona da preocupação sobre as relações afetivas. O contrato de namoro é muito pouco utilizado ele vem sendo fomentado, do ponde de vista teórico, apesar de ter já alguns dados, isso foi reportagem domingo passado no fantástico, porque eu acho que ele não tem nenhuma utilidade prática, pelo menos para os fins para quem assina “queriria”, quer dizer, as pessoas querem assinar o contrato de namoro para que não haja divisão dos bens adquiridos durante aquela relação, porque se fosse considerado união estável haveria regime de bens e partilha de bens no regime da comunhão parcial, entretanto, as Varas de Família os juízes de Família quando vão observar aquela relação, se houve união estável ou se houve namoro, não é o contrato de namoro que vai determinar ele entre como um elemento de prova, entretanto, se as pessoas assinam um contrato de namoro mais depois, na vida, vivem em comunhão de vida, moram juntos, dividem sua vida, fazem projetos juntos, não é o contrato de namoro que vai retirar a natureza da união estável que ali existiu, então, acho que o contrato de namoro surge como algo, um mecanismo contratual que é um aspecto que a doutrina do Direito de Família há muito tempo vem retirando do casamento e da união estável, o caráter contratual para dar preponderância a relação afetiva, então é meio que um retorno ao caráter contratual e eu acho que ele vem de um nicho determinado que são as pessoas de alta renda e que não tem intenção de na sua vida afetiva dividir patrimônio, então um instrumento inadequado que pode se voltar contra, porque ser mais uma prova da união estável, principalmente, e acho que... mas a pergunta poderia ser... bom mas e a pessoa que quer se relacionar afetivamente e não quer a divisão dos bens, faça um contrato de união estável ou case-se pelo regime da separação total de bens e isso está resolvido, então se a pessoa vai no cartório faz um reconhecimento de união estável... A não mas é só namoro, então só namore, não faça comunhão de vida, se fizer comunhão de vida é união estável, então me parece que o contrato de namoro é tentar burlar o instituto, então se é namoro não vai precisar se preocupar, mas no meu namoro eu vou morar junto com ele ou com ela, no meu namoro eu vou projetar vida, no meu namoro ele ou ela vai dependente econômico meu, bom então isso não é namoro é uma união estável.... “a mas eu não quero partilhar bens”, muito bem escolha o regime da separação total, então há mecanismos jurídica para alcançar o objetivo, então eu acho um

criação que tá fora da tendência do Direito de Família, porque traz o contratualismo de volta e estamos tentando se livrar dele e não vejo utilidade prática nenhuma. Em relação a possibilidade do divórcio direto, imediatamente sem qualquer prazo, parece-me um grande ganho para a sociedade e me parece um traço muito marcante da afetividade ser exatamente o cerne, o afeto é a causa e o fim das relações familiares, principalmente, essas do tipo afetivo sexual, então o que havia de trava para o casamento que primeiro a necessidade de separação, para depois o divórcio, depois a Constituição trouxe o divórcio direto, mas tinha que esperar dois anos de separação de fato e agora tu podes casar num e divorciar no outro, então isso atende ao critério do afeto, quando tu reconheces que não tens mais afeto, tu já podes te divorciar, essa questão do divórcio não ter nenhum outro requisito, a não ser a vontade das pessoas vem coroar nesse tema o afastamento da questão religiosa, porque todos, desde a aprovação da lei do divórcio em 1977, todos os entraves que vieram para o divórcio, a separação primeiro, depois os prazos, eles tinham sempre como justificativa a questão religiosa, o casamento ter vindo para dentro do Código Civil, para um direito laico como um instituto do Direito Canônico, isso foi o coroamento da separação entre estado e igreja em relação ao casamento e o seu desfazimento, a questão de não haver mais nenhum entrave para as pessoas se divorciarem, acho que foi um grande ganho para a liberdade individual, um grande ganho para a igualdade entre homem e mulher, acho uma conquista feminina e feminista que estão castigando tanto essa palavra, mas ser feminista basicamente entender que homem e mulher devem ter iguais direitos, igual posição na sociedade, devemos ser todos feministas, isso é um grande ganho para o Direito de Família. Em relação as minhas aulas o que posso te dizer de Direito de Família é que uma coisa que me dá muito prazer e curiosidade de observar, durante esses vinte e dois anos lecionando, do quanto a Constituição Federal brasileira proporcionou que o Direito de Família brasileiro caminhasse na direção da autonomia feminina no casamento, da ascensão do afeto, da liberdade das pessoas, de o sangue e o patrimônio não serem determinantes para restringir a liberdade das pessoas, questões extremamente importantes.

J: Professor agradeço-lhe, muito obrigado pela disponibilidade!

Anexo C – Resolução CNE/CES 9/2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004** ^(*) ^(**) Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

³⁸ (*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17.

³⁹ (**) Alterada pela Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

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

II - interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

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

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, 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

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em

qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes

Presidente da Câmara de Educação Superior

Anexo D – Projeto Pedagógico

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE DIREITO

PROJETO PEDAGÓGICO

“Um novo modelo de jurista está em vias de nascer: distingue-se do modelo anterior, antes de tudo, pelo fato de que o seu propósito está no trabalho crítico sobre o Direito e, com ele, na compreensão do político e do social, também na atitude de responsabilidade visando a determinar-lhe a imagem do porvir.”
C.Eisenmman

PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS)

1. IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO:

- 1.1 - Histórico.
- 1.2 - Aspectos Gerais.
- 1.3 - Estrutura organizacional.
- 1.4 - Infra-estrutura física.
- 1.5 - Cursos oferecidos.

2. PROJETO PEDAGÓGICO:

- 2.1 - Justificativas.
- 2.2 - Concepção do curso
 - 2.2.1 - Perfil do profissional formado pela Faculdade de Direito da UFPEL.
 - 2.2.2 - Vocação do Curso de Direito.
- 2.3 - Estrutura curricular
- 2.4 - Quadro docente e técnico-administrativo
- 2.5 - Condições objetivas de oferta do Curso de Direito
- 2.6 - Dimensões da avaliação
- 2.7 - Formas de realização da interdisciplinaridade.
- 2.8 - Modos de integração entre teoria e prática.
- 2.9 - Cursos de pós-graduação lato sensu, nas modalidades de especialização, integradas ou subseqüentes à graduação, e de aperfeiçoamento, de acordo com as demandas sociais.
- 2.10 - Incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica.
- 2.11- Concepção e composição das atividades de estágio.
- 2.12- Concepção e composição das atividades complementares.
- 2.13 - Anexos: Ementas, Grade Curricular e Atividades Complementares.

1.1 HISTÓRICO

A Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, foi fundada em 12 de setembro de 1912, declarada sob inspeção federal permanente pelo Decreto nº. 792, de 04 de maio de 1936, incorporada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, nos termos do artigo 36 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias do Estado do Rio Grande do Sul, pela Lei Estadual nº. 414 de 04 de dezembro de 1948 e pela Lei Federal nº. 1.166 de 27 de julho de 1950, tornada estabelecimento federal de ensino superior pela Lei nº. 1.254 de 04 de dezembro de 1950 e, finalmente, passou a integrar a Universidade Federal de Pelotas, na forma do Decreto-Lei nº. 750 do mês de agosto de 1969.

1.2 ASPECTOS GERAIS

A Universidade Federal de Pelotas, da qual a Faculdade de Direito faz parte, tem como princípios fundamentais:

- a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos;
- b) a indissociabilidade do processo ensino, pesquisa extensão;
- c) o entendimento do processo ensino-aprendizagem como multidirecional e interativo;
- d) a priorização para a formação de um cidadão capaz, crítico e criativo;
- e) o entendimento do aluno como ente fundamental do processo;
- f) o respeito às individualidades inerentes à cada aprendiz;
- g) a consolidação da figura do professor como basilar na aplicação das novas tecnologias;
- h) a importância do auxílio das novas tecnologias educacionais.

A Faculdade de Direito, perfeitamente integrada com os objetivos da universidade pública que integra, tem ainda como finalidades principais:

- a) ministrar o ensino do Direito no campo do conhecimento aplicado;
- b) promover a formação de profissionais qualificados para o exercício pleno da cidadania;
- c) realizar cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação;
- d) difundir de forma generalizada o conhecimento jurídico através de cursos de extensão;
- e) desenvolver de forma coordenada projetos de pesquisa no campo do direito.

Na realização dos seus objetivos, a Faculdade obedece permanentemente o princípio do respeito à dignidade humana e dos seus direitos fundamentais, e, tendo em vista a realidade brasileira e fiel às inspirações da ética e do bem comum, contribui para o progresso cultural da cidade de Pelotas, do Estado do Rio Grande do Sul e do Brasil através de uma prática pedagógica voltada para a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

1.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

A Faculdade de Direito, na parte da estruturação administrativa, conta com uma direção, uma secretaria e com um órgão colegiado de administração superior com funções normativa, consultiva e deliberativa, que é o Conselho Departamental.

Conta também a Faculdade de Direito com três Departamentos com organização administrativa e didático-científica, que são auxiliados por uma secretaria.

No ano de 2001, foi criado o Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa com a finalidade de integrar, fomentar e aperfeiçoar o ensino, a extensão e a pesquisa na Faculdade de Direito.

No ano de 2011 foi criado o Grupo de Incentivo à Pesquisa, como instrumento para o desenvolvimento da pesquisa entre alunos e professores da Faculdade.

A Faculdade de Direito possuiu um Serviço de Assistência Judiciária com caráter extensionista, voltado para o atendimento da população carente, cujas atividades, atualmente, integram a parte de ensino sob a forma de estágio supervisionado.

1.4 INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

A Faculdade de Direito está localizada na Praça Conselheiro Maciel, nº 215, no centro da cidade de Pelotas, funcionando em prédio próprio que tem dez salas de aulas, instalações para secretaria, colegiado e departamentos, sala de professores, laboratório de informática, sala de funcionamento do núcleo e cursos de extensão, do Grupo de Incentivo à Pesquisa, biblioteca e salão de atos.

O Serviço de Assistência Judiciária, no momento, funciona em local separado do prédio da Faculdade, a menos de um quilômetro de distância.

1.5 CURSOS OFERECIDOS

A Faculdade de Direito oferece atualmente um curso de graduação, destinado à diplomação de bacharéis em Direito e um curso de Especialização em Direito Ambiental.

2. PROJETO PEDAGÓGICO

2.1 JUSTIFICATIVA

“O jurista, se não está muito envolvido na luta dos interesses, é naturalmente levado a crer que toda a vida social se organiza e se move sob o império absoluto das leis: não é, de fato, através das leis que ele tem o costume de observar sempre a vida? Os textos legislativos fornecem ao espírito fórmulas geralmente claras e precisas, cuja rigidez, impondo-se ao respeito do jurista, deve necessariamente deformar para ele o aspecto verdadeiro das coisas: não ousando sair fora dos textos para compreender o mundo social em toda a sua extensão, em toda a sua complexidade e em todo o seu movimento, acontece-lhe procurar a origem única do direito, não na sociedade organizando-se por si própria, mas na engrenagem do Estado, especialmente investida, com um monopólio teoricamente exclusivo, da alta missão de estabelecer as regras oficiais do direito consagrado. Desta visão profissional das relações sociais, e por assim dizer, de uma ilusão de ótica, nasceu a concepção dogmática do direito e da lei.” (Jean Cruet - “A vida do Direito e a inutilidade das leis”, pág. 5).

As mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas décadas acabam por se refletir também no seio das Universidades, exigindo que elas se adaptem às novas realidades.

Em relação aos cursos de Direito, nunca foi tão intensa a discussão sobre a necessidade de promoverem-se constantes adaptações em seus currículos para que possam atender as novas e crescentes problemáticas jurídicas postas pela atualidade que o ensino tradicional, posto que eminentemente dogmático, não conseguiu enfrentar.

O Direito, como está posto, não serve de instrumento de mudança, mas sim como obstáculo às transformações sociais como muito bem apreendeu Eduardo Novoa Monreal em sua obra “O Direito como obstáculo às transformações sociais”.

Em relação à Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, a situação não é diferente, embora uma alteração curricular tenha ocorrido a partir de 1997, e uma readequação em 2005.

As dificuldades que têm sido encontradas não são todas, por certo, decorrentes da eventual formulação de um currículo inadequado. Boa parte delas deveria ser enfrentada através da modificação da metodologia do ensino jurídico, da simples alteração de conteúdos programáticos e de uma atitude comprometida dos docentes, no sentido de fomentar as discussões nas salas de aula, levando-as bem além de uma mera ministração de conteúdos dados como finalizados.

Por outro lado, é necessário salientar que os alunos que chegam aos cursos jurídicos não têm a formação básica que se espera de um futuro bacharel. Na sua maioria carecem de formação humanística, não possuem o imprescindível hábito da leitura e da pesquisa e, por essa razão, redigem com precariedade dada a insuficiência de vocabulário. Preparados unicamente para prestar o vestibular, chegam à Universidade esperando um milagre que muitas vezes não se concretiza. Em outras palavras, os alunos são treinados para as mais diversas profissões mas não são despertados para a função social de cada uma delas. O cidadão cede lugar ao profissional. O potencial agente de mudança na sociedade acaba se tornando um obstáculo a essa mesma transformação.

Uma reformulação curricular, pois, não é a resposta definitiva para as carências há muito tempo detectadas na Faculdade de Direito e pela Faculdade de Direito. Urge construir um projeto pedagógico que forme bacharéis conscientes do grande papel daquele que trabalha com o Direito eis que o direito em tudo se envolve e por tudo se deixa envolver. É imperioso, por isso mesmo, formar bacharéis responsáveis, ou seja, pessoas engajadas no meio onde vivem e, por isso mesmo, capazes de oferecer à sociedade as respostas que ela necessita para solucionar os problemas que enfrenta. Tal projeto deve necessariamente trabalhar as questões ligadas à responsabilidade individual de cada um dos partícipes da aprendizagem, aos direitos humanos e à ética. É imperioso, por outro lado, que também seja revisada a formação básica dos alunos que pretendem ingressar na Universidade para que possa haver mudança não só na sua formação como, e principalmente, na sua formação como ser humano e cidadão.

2.2 – CONCEPÇÃO DO CURSO

A Faculdade de Direito situa-se no 3º município mais populoso do Estado do Rio Grande do Sul e no 69º no Brasil. Pelotas é o grande centro demográfico da zona sul do Estado, concentrando mais de 300.000 habitantes. O município está localizado na região

fisiográfica do Rio Grande do Sul denominada Encosta do Sudeste, com uma extensão de 1.647,9 Km², de área física, sendo um dos maiores municípios gaúcho.

Relativamente à agricultura, Pelotas apresenta não só lavouras extensivas como as de arroz, mas também lavouras típicas de agricultura familiar, como batata, milho, pêssego, cebola, fumo, feijão, tomate, morango, aspargo, laranja, entre outras. Típica de Pelotas, a cultura do pêssego tem excepcional expressão sócio- econômica, inclusive por envolver numerosa mão-de-obra, não só na produção primária, como no processo industrial. No que se refere à pecuária, Pelotas destaca-se por ser o centro de uma das maiores bacias leiteiras do Estado. No município, o rebanho mais numeroso é o de bovino de corte, criado nos campos nativos e mantidos na planície, em sistema extensivo, desenvolvendo-se, em muitas áreas, em integração com as lavouras de arroz. Predominam as raças européias, com alta percentagem de animais mestiços. Na zona colonial, além da criação de bovinos de leite, têm importância econômica a suinocultura e a avicultura. O rebanho bovino da região, com uma participação de 80 milhões de litros/ano, é uma das principais bacias leiteiras do Estado, com uma concentração de 5.755 produtores rurais e 12.741 animais, sendo que o município de Pelotas produz, anualmente, 19,3 milhões de litros.

O mercado de alimentos apresenta enorme potencial de crescimento. Pelotas, no extremo-sul do país, com indústrias do setor de doces e conservas alimentícias, vem investindo no aumento da eficiência para suprir o consumo nacional e exportar, o que já vem acontecendo desde 2002, face o excedente. Na safra de 1999/2000, a industrialização do pêssego apresentou incrível expansão em relação às anteriores. O setor, composto por 16 indústrias na região de Pelotas, produziu 50 milhões de latas. Além do pêssego, realizam, em grande escala, o processamento industrial de morango, figo, abóbora, milho verde, pepino e cebolinha. Para diversificar, compram matéria prima de outros estados e países, como azeitona, ervilha, abacaxi, marmelo, goiaba e cereja.

A indústria do arroz em Pelotas conta com 30 unidades de beneficiamento, que colocam no mercado, anualmente, 200 marcas de arroz branco e parboilizado. Juntas elas garantem 25% do arroz comercializado no Rio Grande do Sul e respondem por 14% das vendas no país.

A indústria de panificação de Pelotas, formada por cerca de 400 pequenas e microempresas está articulando novas alternativas de mercado para o segmento de biscoitos, pães, doces e massas. Os doces artesanais de maior durabilidade e potencial produtivo, como figo, laranja, pêssego e outras frutas cultivadas na zona sul do Estado do Rio Grande do Sul, terão sua produtividade aumentada para seguir o caminho da exportação.

A região de Pelotas concentra 11 frigoríficos, entre os quais o maior em exportação do Estado, tendo comercializado seis mil toneladas de carne bovina para o Mercado Comum Europeu, Chile, Ásia e Arábia, das 42 mil toneladas no Estado. A carne suína conta com dois frigoríficos instalados na região, com um abate mensal de três mil cabeças. O frango também contribui para a diversificação do setor de carnes da região de Pelotas. O frigorífico pertencente à Cooperativa de Laticínios, abateu 3,7 milhões de frangos, correspondente a 9,8 milhões de quilos de carne.

O setor varejista e atacadista de Pelotas é responsável por 43,40% do PIB do município, sendo, assim, importante sua valorização, pois representa uma parcela significativa de rendimentos. Sua localização favorece as trocas com os países do Mercosul. O comércio promove o intercâmbio entre a regiões. Como responsável pelo estímulo ao consumo, faz

indústrias produzirem e investirem, além de desenvolver e atrair atividades coligadas como hotelaria, turismo, lazer, que, por sua vez, geram empregados diretos e indiretos.

Quanto ao ensino fundamental e médio, Pelotas tem respeitável tradição. No município funcionam 178 escolas de ensino fundamental, sendo 94 da rede municipal, 51 da estadual e 33 particulares, totalizando aproximadamente 80.000 alunos matriculados. Em relação ao ensino médio, no ano de 1999, o município contou com 23 escolas, sendo 14 estaduais, uma municipal e 8 particulares com, aproximadamente, 14.200 alunos matriculados.

A cidade é o maior centro universitário do interior do Estado. Possui duas Universidades, uma Pública Federal e outra particular, Católica, as quais oferecem cursos de graduação e pós-graduação em todas as grandes áreas do conhecimento.

Destacada como pólo da Região Sul, Pelotas mantém viva a tradição que a fez merecer o cognome de “Atenas Rio-Grandense”, no século passado. Tendo sido a primeira cidade rica do Rio Grande do Sul, com a indústria do charque, sua população soube transformar o futuro em cultura, numa época em que se tornou praxe os filhos dos abastados irem estudar na Europa ou no centro do País, trazendo hábitos culturais mais sofisticados que os normalmente desenvolvidos na Província. Assim resultou o gosto pelas coisas do espírito, que até hoje se traduz em manifestações artísticas e culturais que fazem parte da rotina da cidade. Estão em Pelotas, por exemplo, o teatro mais antigo do Brasil ainda em funcionamento - o Sete de Abril -, e o maior teatro do interior do Estado - o Guarany -, com capacidade para 1.300 pessoas. Tendo recebido consagrados artistas nacionais e internacionais, o Teatro Sete de Abril tem sido, recentemente, sede de festivais de teatro que mobilizam artistas de todo o Brasil e de países vizinhos. É grande, também, o movimento em torno da produção de artes visuais, e Pelotas tem produzido vocações que se têm feito recomendar em nível nacional e internacional.

A cidade, salienta-se, ainda, por ter um patrimônio arquitetônico que é um dos mais expressivos do país, no que tange à arquitetura do século XIX, com estilo eclético e neoclássico, possui alguns monumentos destacados nacionalmente. Aqui se localizam o mais importante museu de costumes do Estado - o Museu da Baronesa -, e um dos mais importantes museus de história natural do país - o Museu Carlos Ritter. Pelas praças encontra-se o maior número de monumentos do interior do Estado, já que era pelotense um dos mais famosos monumentalistas brasileiros deste século, o escultor Antônio Caringi. Aqui se encontram belos chafarizes franceses do século XIX, uma primorosa caixa de água francesa (que é hoje monumento arquitetônico) e uma biblioteca pública das mais tradicionais entre as cidades brasileiras. Nosso conservatório de música tem larga tradição, hoje ampliada pelo trabalho do Instituto de Letras e Artes da UFPEL. Registre-se, também, a atividade de grupos amadores tanto no teatro como na música.

Por fim, diga-se que, associado a tudo isso, evidencia-se o gosto pela sociabilidade, revelado numa comunidade que mantém intensa atividade social e de lazer, proveniente ainda das velhas tradições sócio-culturais da cidade.

Importante salientar que a chamada metade sul do Estado, nos últimos anos, vem sendo castigada por uma profunda estagnação econômica com conseqüências desastrosas, entre elas a expansão assustadora dos bolsões de pobreza das cidades, além dos crescentes índices de desemprego e criminalidade, aumentando, por isso mesmo, a responsabilidade da universidade enquanto motivadora de desenvolvimento regional.

O curso de Direito pretende estar plenamente sintonizado com a proposta da UFPEL, de Universidade Pública, na condição de agente parceiro do processo de transformação da sociedade com base nos valores do Direito da Solidariedade Social, em que não basta não lesar os outros e dar a cada um o que lhe pertence, máximas do Direito individualista, mas em que cada um colocará o melhor de si à disposição dos demais para o crescimento de todos. Isso é cidadania.

O eixo principal do curso pauta-se pelo compromisso com a educação como processo de descoberta, apropriação, incremento e renovação de valores, conjugada com a capacitação profissional, formação cultural, desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, complementada pelo entendimento de uma faculdade comprometida com os direitos humanos e a ética no meio em que está situada. Assim, além das disciplinas que integram a grade curricular, todo um clima ético, de vivência solidária e de valorização da cidadania e da pessoa humana deverá impulsionar a vida acadêmica. O ponto de partida está na recuperação da importância do papel do Professor, enquanto mola propulsora da motivação para o crescimento do aluno enquanto pessoa.

2.2.1 - PERFIL DO PROFISSIONAL FORMADO PELA FACULDADE DE DIREITO DA UFPEL

Quanto ao perfil desejado, o Curso de Direito deverá oportunizar ao graduando aperfeiçoamento pessoal através de um convívio acadêmico pautado pelo respeito e pelos princípios da solidariedade, uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o exercício pleno da cidadania. Deverá, ainda, possibilitar ao graduando participar de projetos de extensão e de pesquisa, como também de atividades de estágio.

Com a orientação decorrente do seu Projeto Pedagógico pretende a Faculdade de Direito conscientizar seus alunos da relevância que o exercício das atividades ligadas à área jurídica têm na medida em que possibilitam a difusão, realização e exercício da cidadania.

O curso de graduação em direito deve 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.

Do cidadão formado pelo Curso de Direito espera-se:

- 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 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 e
- m) Que seja sério formador de opinião.

2.2.2 - VOCAÇÃO DO CURSO DE DIREITO

O curso de Direito pretende a formação de um profissional apto a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e da sociedade como um todo. Não tem assim uma vocação específica, mas genérica. Levando em conta que os egressos da Faculdade de Direito estão procurando oportunidade para o exercício profissional em vários estados brasileiros, é recomendável que conserve sua característica de generalidade formativa, dando ao aluno oportunidade de aprofundar o estudo em área do seu interesse. É de se salientar, por outro lado, que a área do curso de especialização e suas ramificações indicam uma inclinação para o aprofundamento na seara do direito público.

2.3 – ESTRUTURA CURRICULAR

O Curso de Direito tem a duração de seis anos, desenvolvidos através do sistema seriado, abrindo-se também a possibilidade para oferta de disciplinas por módulo no ciclo de complementação temática.

O currículo está dividido em três ciclos: o ciclo básico que envolve disciplinas fundamentais de caráter interdisciplinar e propedêutico, o ciclo institucional que abrange disciplinas de conteúdo técnico-jurídico, ditas profissionalizantes, de caráter teórico e prático e o ciclo de complementação temática, que tem por objetivos atender ao princípio da flexibilização e permitir a especialização do aluno e que abrange aquelas disciplinas

obrigatórias eletivas e as disciplinas optativas não previstas como pertencendo ao conteúdo mínimo do curso. São, portanto, três eixos (formação fundamental, formação profissional e formação prática), que correspondem à compreensão do currículo.

Haverá, ainda, procedimento de acompanhamento especializado, conforme reste comprovada a existência de necessidade.

2.4 – QUADRO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

O processo de aprendizagem não se faz sem que as partes estejam realmente envolvidas no seu desenvolvimento; ou seja, não só o aluno, mas também o professor deve desenvolver habilidades essenciais. Portanto, do ponto de vista técnico-científico, o docente do Curso de Direito da UFPEL deve:

- a) Ter domínio do conteúdo da disciplina a ser ministrada com rigor científico, correlacionando teoria e prática;
- b) Ter domínio de técnicas didático-pedagógicas, com capacidade de comunicação e com constante alternância dos métodos de ensino com intuito motivacional;
- c) Ter rigor científico na aplicação das técnicas de avaliação;
- d) Permanecer em constante atualização em relação aos conteúdos e técnicas de ensino;
- e) Ter capacidade de pesquisa e efetivação da produção científica;
- f) Buscar a titulação adequada à natureza das disciplinas que ministra;
- g) Estimular a criatividade, visão crítica e interesse dos alunos pelo direito e pelas atividades jurídicas;
- h) Ter, na medida do possível, experiência profissional compatível com a natureza da disciplina ministrada;
- i) Exercício efetivo do planejamento de ensino, contemplando a participação dos alunos;
- j) Vocação, dedicação e gosto pela prática pedagógica e pelo direito;
- k) Visão geral do curso e do seu currículo;
- l) Conhecimento interdisciplinar e sua aplicação na prática pedagógica;
- m) Domínio de classe;
- n) Assiduidade e pontualidade;
- o) Participação efetiva nas atividades do curso e
- p) Prática de auto-avaliação.

Espera-se, ainda, do docente, do ponto de vista da cidadania:

- a) Postura crítica em relação à Universidade e comprometimento com a qualidade do ensino;
- b) Postura democrática, seja em sala de aula seja na comunidade;
- c) Cordialidade, urbanidade, companheirismo e espírito colaborador;
- d) Postura crítica à ordem social e política;
- e) Capacidade e exercício da autocrítica;
- f) Postura ética principalmente no exercício da profissão;
- g) Espírito e ação comunitária;

- h) Espírito empreendedor e renovador das práticas sociais;
- i) Independência de postura em termos pessoais e profissionais;
- j) Idoneidade moral e firmeza de caráter e
- k) Humildade científica.

No quadro técnico-administrativo esperam-se servidores bem preparados e com disposição para contribuir desenvolvendo com dedicação as tarefas administrativas e técnicas indispensáveis à complementação do processo educacional.

2.5 - CONDIÇÕES OBJETIVAS DE OFERTA DO CURSO DE DIREITO

O Curso de Direito é ofertado na modalidade presencial, sendo possibilitado o oferecimento de algumas disciplinas e atividades curriculares na modalidade a distância, na forma da lei.

Na avaliação das condições de oferta do curso realizada em setembro de 1998, a Faculdade de Direito obteve conceito muito bom em relação ao corpo docente e em relação à organização didático-pedagógica. Apresentou frágil desempenho no que dizia respeito às instalações físicas. Algumas recomendações feitas naquela ocasião foram seguidas à risca. Aumentou significativamente o número de professores com curso de pós-graduação stricto sensu, como aconselhado.

No que tange à organização didático-pedagógica também procurou a Instituição seguir as linhas traçadas pelos avaliadores. Assim, por exemplo, implementou-se um Núcleo de Ensino, Extensão e Pesquisa e incrementou-se os projetos de pesquisa e extensão.

Quanto ao espaço físico, foi ele totalmente reformado e houve o aumento de três novas salas de aula. Também foi instalado um laboratório de informática com acesso às redes de comunicação científica.

A avaliação levada a efeito no ano de 2002 apontou um corpo docente com conceito muito bom. No que tange à organização didático-pedagógica o conceito foi bom com destaque à necessidade de especial atenção à elaboração dos conteúdos programáticos e das disciplinas e à bibliografia correspondente a cada uma, assim como a prática simulada de arbitragem. Verificou-se, entretanto, que à semelhança da avaliação anterior, há um excessivo número de alunos por docente. No item relação alunos/docente o curso obteve conceito muito fraco.

Algumas questões relacionadas ao ensino e apontadas pelos avaliadores estão e continuarão a ser enfrentadas, tais como a existência de apoio didático-pedagógico ou equivalente aos docentes e discentes, sistema de auto-avaliação do curso e sistema de avaliação permanente dos docentes.

O curso de Direito da UFPEL tem sido um dos poucos distinguidos com o selo de qualidade da OAB.

2.6 – DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem, que estabelece, entre outras coisas, objetivos a serem concretizados, não seria completo se não contemplasse a avaliação como uma

forma de verificar se estão sendo alcançados os objetivos propostos, servindo, ainda, de engrenagem retroalimentadora de todo o sistema calçado na trilogia ensino, pesquisa e extensão.

O Curso de Direito destaca-se como o mais avaliado de que se pode ter notícia. Seus egressos, para quase todas as atividades que pretendam desenvolver, deverão prestar concurso público. Nesse particular cabe dizer que os egressos da Faculdade de Direito têm obtido índices muito bons de aprovação.

O Ministério da Educação, ao implantar o Exame Nacional de Cursos, aprimorou os processos de avaliação, com previsão detalhada nos projetos pedagógicos das instituições de ensino.

O sistema de avaliação deve contemplar um acompanhamento multidirecionado no sentido de abarcar todas as instâncias envolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Seguindo essa diretriz, não só o corpo discente, assim como o curso na sua totalidade e a sua inserção na instituição e na comunidade devem ser alvo desse processo.

O acompanhamento continuado e sistemático do trabalho docente deve incluir, além da auto-avaliação, o compromisso com as diretrizes propostas do Curso de Direito, observado o perfil por ele sugerido.

A avaliação discente deve ser orientada pelo perfil que se espera e tenha o profissional formado pelo curso, além de respeitar os objetivos gerais deste e os específicos de cada disciplina. Essas, necessariamente, quando da elaboração do plano de ensino periódico, deverão detalhar seus objetivos e as formas e critérios de avaliação.

O curso possui método de acompanhamento dos egressos através dos índices de aprovação nos concursos públicos e exames de admissão nos quadros da OAB, mas deverá aprimorar tal prática no sentido de renovar, atualizar e aprofundar o conteúdo das disciplinas curriculares, bem como da própria organização curricular.

Para os procedimentos de aproveitamento de estudos, além dos critérios básicos estabelecidos pela Universidade, o Colegiado de Curso poderá estabelecer critérios complementares.

Por fim, o Curso de Direito deverá fazer parte da avaliação interna e externa da Universidade Federal de Pelotas.

2.6.1 – DA FORMA DE AVALIAÇÃO

Para fins de registro do aproveitamento acadêmico do discente no histórico escolar, serão considerados o desempenho acadêmico obtido e a frequência em cada atividade curricular.

O desempenho acadêmico obtido será resultante do conjunto de procedimentos de avaliação, sendo que os procedimentos, os instrumentos e os critérios de análise para aferição do desempenho de avaliação das atividades curriculares serão propostos pelo docente e referendados no plano de trabalho aprovado pelo Colegiado de Curso.

O docente responsável pela atividade curricular deverá realizar o controle de frequência dos alunos.

A aprovação ocorrerá quando o acadêmico obtiver aproveitamento equivalente a 70% dos conteúdos ministrados, aproveitamento esse mensurado pelos instrumentos de avaliação.

2.6.2 – DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma atividade curricular que visa permitir a sistematização do conhecimento de natureza científica por meio de estudo de uma determinada temática.

O TCC deve ter por objeto tema de disciplina jurídica, ou que apresente conexão imediata com o Direito, seja ela integrante ou não do currículo pleno.

A monografia deve exprimir contribuição do autor; ser elaborada com observância de adequado método científico; revelar espírito crítico do autor; evidenciar adequado grau de aprofundamento da pesquisa; e representar uma contribuição ao aprendizado do Direito pelo autor. Para aprovação no TCC, o aluno terá que obter igual ou superior a 7,0 (sete).

2.7 - FORMAS DE REALIZAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIEDADE.

O ensino compartimentalizado não mais responde às crescentes necessidades sociais. A interdisciplinariedade é imperiosa já que o homem, enquanto animal social, origem e destino do direito, é um ser multifacetado que não pode ser apreendido numa única perspectiva.

Na parte que diz respeito ao ensino, a interdisciplinariedade só será efetivamente implementada se os professores criarem o saudável e necessário hábito de reunir-se para tratar dos conteúdos das suas disciplinas, da melhor forma de ministrá-los e de integrá-los. Isso só será possível se houver um ambiente amistoso de trabalho, onde impere o compromisso com a instituição e o espírito de cooperação seja a tônica, aliado a uma humildade de espírito que permite a crítica honesta e construtiva entre os colegas. A troca de experiências, de idéias e de conhecimento entre os professores é indispensável para um ensino de qualidade. Onde houver um docente isolado, estará comprometido o projeto da instituição. Reuniões didáticas devem ser rotina na instituição, com vistas a promover não só a maior integração disciplinar como também dos professores.

É recomendável a tentativa de que dois ou mais professores ministrem em conjunto os conteúdos afins das suas disciplinas, interrelacionando-as. Dada a complexidade das relações sociais que o direito visa regular, será necessário buscar o auxílio complementar de outras áreas do conhecimento. Com a adoção dessas duas medidas imperativas, aumenta-se a possibilidade dos debates e permite-se a ampliação do conhecimento tanto dos alunos como dos professores. Aliás, esse é o sentido da Universidade.

Por outro lado, a extensão é a grande janela através da qual os professores e alunos vislumbram a realidade local e regional. Fomentar os projetos de extensão é, portanto, alimentar a pesquisa com profundos reflexos no ensino.

A pesquisa, por sua vez, revela a necessidade de constante reflexão e busca de respostas e soluções que só a tem aqueles que estão em permanente contato com a realidade, seja através do ensino, seja através da extensão, capazes de instigar o espírito de investigação.

Como se pode perceber, não há mais lugar para atividades compartimentadas. Ensino, pesquisa e extensão deverão andar lado a lado para que o aluno receba uma formação integral que o possibilite enfrentar os desafios da modernidade.

2.8 - MODOS DE INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

Salienta-se a necessidade de demonstrar os modos de integração entre teoria e prática como se tais aspectos fossem alheios ao ensino interdisciplinar. Na verdade, a pretendida integração só se fará, em primeiro lugar, quando professores encarregados de ministrar disciplinas teóricas e práticas estiverem permanentemente em contato para que o exercício da prática realmente o estudo teórico, tanto no que diz respeito ao ensino como à pesquisa. Assim, o estágio realizado no Serviço de Assistência Judiciária, considerado atividade de ensino prático, deverá apontar as qualidades e eventuais falhas nos conteúdos teóricos ministrados. Também os professores e alunos envolvidos nas disciplinas de Laboratório de Prática Jurídica deverão apontar as falhas das disciplinas teóricas que são pré-requisitos ao seu desenvolvimento.

Por outro lado, ao participar de projetos de extensão, os alunos defrontam-se com questões práticas que só poderão ser satisfatoriamente resolvidas se tiverem um correto, adequado e suficiente embasamento teórico. Dessa maneira, deverá haver constante avaliação das disciplinas teóricas por parte daqueles que estiverem cursando as de cunho prático como uma forma de integrar e aprimorar tanto as atividades de ensino, como de extensão e pesquisa.

2.9 - CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU, NAS MODALIDADES DE ESPECIALIZAÇÃO, INTEGRADAS OU SUBSEQÜENTES À GRADUAÇÃO, E DE APERFEIÇOAMENTO, DE ACORDO COM A EVOLUÇÃO DA CIÊNCIAS, DAS TECNOLOGIAS E DAS EFETIVAS DEMANDAS DO DESEMPENHO PROFISSIONAL, OBSERVADAS AS PECULIARIDADES DE CADA ÁREA DO CONHECIMENTO DE ATUAÇÃO.

A Faculdade de Direito não possui ainda curso de mestrado e doutorado. Como alternativa para formar um núcleo de pós-graduação, há mais de 10 anos implementou o Curso de Especialização em Direito Ambiental. A escolha do Direito Ambiental não foi aleatória, mas voltada para a necessidade de aprofundar estudos e pesquisa na área dos direitos de terceira a quarta gerações. A defesa e proteção do meio ambiente têm importância não só para o presente como também para as futuras gerações. Em razão disso abre-se um considerável campo de trabalho para profissionais que tenham essa formação específica. O curso destina-se não só a graduados como também àqueles que estão completando sua formação.

Em poucos anos, com o incremento da produção científica de seus professores, já, em grande e suficiente quantidade, doutores, a Faculdade de Direito estará em condições de propor a implantação de seu curso de Mestrado.

2.10 - INCENTIVO À PESQUISA COMO NECESSÁRIO PROLONGAMENTO DA ATIVIDADE DE ENSINO E COMO INSTRUMENTO PARA A INICIAÇÃO CIENTÍFICA.

Só recentemente a Faculdade de Direito iniciou um trabalho efetivo de pesquisa e isso

graças à crescente qualificação do seu corpo docente e a implantação de instrumentos de fomento do interesse pela pesquisa .

2.11 - CONCEPÇÃO DAS ATIVIDADES DE ESTÁGIO.

As atividades do estágio curricular supervisionado têm por objetivo permitir ao aluno a aprendizagem e a prática real e simulada das diversas atividades desempenhadas pelas inúmeras profissões jurídicas que o curso proporciona (advocacia, magistratura, Ministério Público, defensoria, etc).

Essas atividades estão divididas em dois segmentos distintos que, no seu conjunto, formam o Núcleo de Prática Jurídica. O primeiro é o Laboratório de Prática Jurídica, voltado para a atividade simulada das atividades profissionais dos diversos operadores jurídicos. O segundo é o Serviço de Assistência Judiciária, voltado à prática real das atividades específicas do advogado em sentido amplo, incluindo a consultoria e a assessoria.

Na Faculdade de Direito o Serviço de Assistência Judiciária é disciplina prática obrigatória, mas também se apresenta como atividade de extensão, prestando relevantes serviços à comunidade carente.

2.12- CONCEPÇÃO E COMPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Com o propósito de proporcionar espaço a que, no decorrer de seu curso, o estudante de Direito venha a envolver-se com temas de interesse de sua formação e que não possam ser cobertos estritamente pelas atividades didáticas ordinárias, as diretrizes curriculares determinam a obrigação de que um percentual da carga horária total (de 5 a 10%) seja obtido em atividades chamadas complementares, através da frequência a cursos de extensão, simpósios, seminários, congressos, conferências, bem como em trabalhos de monitoria e pesquisa.

2.13 - ANEXOS

ANO	DISCIPLINAS
1º	DIREITO E ECONOMIA INTRODUÇÃO AO DIREITO HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS TEORIA DO ESTADO, POLÍTICA E DIREITO SOCIOLOGIA JURÍDICA PSICOLOGIA JURÍDICA ANTROPOLOGIA JURÍDICA
2º	DIREITO CIVIL I (parte geral) DIREITO CONSTITUCIONAL DIREITO FINANCEIRO DIREITO PENAL I (parte geral) FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA

3º	DIREITO CIVIL II (obrigações e contratos) DIREITO ADMINISTRATIVO DIREITO PENAL II (teoria da pena) DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO TEORIA GERAL DO PROCESSO HERMENÊUTICA JURÍDICA
4º	DIREITO CIVIL III (contratos em espécie)
	DIREITO CIVIL IV (direitos reais)
	DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL
	DIREITO PENAL III (crimes em espécie)
	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I
	METODOLOGIA DA PESQUISA
	ESTÁGIO I – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I
5º	DIREITO CIVIL V (dir. de flia. e dir. das suc.)
	DIREITO EMPRESARIAL I (parte geral e socied.)
	DIREITO DO TRABALHO I (dir. individual e col.)
	DIREITO PROCESSUAL PENAL I
	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II
	ESTÁGIO II – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II
	ESTÁGIO II – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I
6º	DIREITO EMPRESARIAL II (tít. de cré. fal. e conc.)
	DIREITO TRIBUTÁRIO
	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO
	DIREITO PROCESSUAL PENAL II
	DIREITO DO TRABALHO II
	ÉTICA (geral e jurídica)
	ESTÁGIO III - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II

ANO	DISCIPLINAS
	<u>ATIVIDADES COMPLEMENTARES</u> SEMINÁRIOS, PESQUISAS, MONITORIAS, ETC.
	<u>DISCIPLINAS OPTATIVAS</u> INFORMÁTICA JURÍDICA RESPONSABILIDADE CIVIL DIREITO AGRÁRIO DIREITO DO CONSUMIDOR MEDICINA LEGAL BIOÉTICA E BIODIREITO DIREITO PREVIDENCIÁRIO DIREITO DA INTEGRAÇÃO DIREITO DOS TRATADOS DIREITO MUNICIPAL
	DIREITOS HUMANOS

	LEGISLAÇÃO ESPECIAL PENAL
	DIREITO AMBIENTAL
	RELAÇÕES INTERNACIONAIS
	LIBRAS I
	CRIMINOLOGIA
	PROCESSO ELETRÔNICO
	ROTINAS TRABALHISTAS
	<u>MONOGRAFIA FINAL</u>

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS - 258 créditos e 4352 h/aula

ATIVIDADES COMPLEMENTARES - 200 h/aula DISCIPLINAS OPTATIVAS
(**UMA SERÁ**

OBRIGATÓRIA) com no mínimo de carga horária68h/aula

TOTAL GERAL NO MÍNIMO SERÁ DE 4.620 h/aula

OBSERVAÇÃO:

1. Reprovação em 02 (duas) disciplinas – Possibilidade de matrícula no ano seguinte, com a dependência nas duas reprovadas em outro turno. (aluno do diurno cursa no noturno - aluno do noturno cursa no diurno)
2. Reprovação nas disciplinas em dependência, obsta o prosseguimento do curso. Devendo o aluno cursar no ano seguinte somente as disciplinas (em dependência) em que reprovou.
3. Em caso de nova reprovação nas disciplinas que cursou de forma isolada, acarreta a exclusão do aluno por jubilamento.

EMENTAS:

INTRODUÇÃO AO DIREITO

O Fenômeno Jurídico. A Ciência do Direito. O conceito de Norma. O Direito e as demais Ordens Normativas. As acepções do termo Direito. As Fontes do Direito. O Direito e o Estado. Os ramos do conhecimento jurídico. A Norma Jurídica. O Fato Jurídico. A Relação Jurídica. O Direito Subjetivo. O Dever Jurídico. Os sujeitos de Direito. A Sanção Jurídica. O Ordenamento Jurídico. A Técnica Jurídica.

HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS

Os grandes sistemas jurídicos atuais. História da Constituição Romana (Realeza, República, Principado e Dominato). Evolução e Sistematização do Direito Privado.

TEORIA DO ESTADO, POLÍTICA E DIREITO

Estudo do desenvolvimento histórico da Teoria Política, do seu objeto e da realidade social que o condiciona a partir da análise do pensamento e da obra dos autores mais significativos e de suas concepções de Estado e Sociedade, com ênfase às contribuições teóricas para a formação da moderna Ciência Política, especialmente no que diz respeito ao debate sobre a Democracia.

DIREITO E ECONOMIA

Introdução à Ciência Econômica. Categorias fundamentais da Economia. Problemas econômicos. Formas de organização da atividade econômica. Sistema de preços e funcionamento da economia de mercado. Conceito e cálculo da atividade econômica. Teoria da determinação da renda. Introdução à Teoria Monetária. Inflação. População, emprego e distribuição da renda. Economia internacional. Desenvolvimento econômico. Doutrinas econômicas. A atividade econômica e o Direito.

SOCIOLOGIA GERAL E JURÍDICA

Noção de Sociologia. Principais linhas da Teoria Sociológica. Grupos sociais. Estratificação social. Mudança social. A sociedade de massas. Controle social. Padrões de comportamento e papel social. Instituições sociais. Direito e Sociedade. O Direito como instrumento de controle social. Os valores e as normas. Cultura e evolução social.

ANTROPOLOGIA DO DIREITO

Introdução ao estudo da Antropologia e suas relações com o Direito

PSICOLOGIA JURÍDICA

Psicologia do Desenvolvimento, Noções de Psicologia Psicanalítica, Nosologia Psiquiátrica e Problemas de Relacionamento

DIREITO CONSTITUCIONAL

Formação histórica do constitucionalismo ocidental. História constitucional brasileira. Análise dos diferentes conceitos e teorias sobre a Constituição. Distinção entre a atividade e as funções do poder constituinte e dos poderes constituídos. As diferentes estruturas das normas constitucionais, sua interpretação e concretização. Princípios orientadores do Direito Constitucional Positivo Brasileiro. Estado de Direito. Controle da constitucionalidade. Direitos fundamentais. Democracia Política e Social. República, Federação e separação dos poderes.

DIREITO CIVIL I - PARTE GERAL

Noção de Direito. Direito Público e Privado. O Direito Civil no quadro do Direito. Histórico do Direito Civil Brasileiro. Fontes do Direito. A Lei e sua interpretação. As pessoas. Os bens. As relações jurídicas. Os fatos jurídicos. Prescrição e decadência.

DIREITO CONSTITUCIONAL

Formação histórica do constitucionalismo ocidental. História constitucional brasileira. Análise dos diferentes conceitos e teorias sobre a Constituição. Distinção entre a atividade e as funções do poder constituinte e dos poderes constituídos. As diferentes estruturas das normas constitucionais, sua interpretação e concretização. Princípios orientadores do Direito Constitucional Positivo Brasileiro. Estado de Direito. Controle da constitucionalidade. Direitos fundamentais. Democracia Política e Social. República, Federação e separação dos poderes.

DIREITO PENAL I

Conceito, história e relações do Direito Penal. Teoria da Norma. Teoria do Crime.

FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA

Gnoseologia. Origem, essência, possibilidade e formas do conhecimento. O empirismo, o racionalismo e o criticismo. Direito como coordenação de condutas humanas. Democracia e conteúdo normativo. A axiologia jurídica. Jusnaturalismo e juspositivismo: evolução histórica das correntes. Direito e ideologia. Obstáculos epistemológicos à constituição de

uma ciência jurídica. Metodologia jurídica. A jurisprudência dos conceitos. A jurisprudência dos interesses. A jurisprudência da valoração. A sistemática e a tópica. Considerações acerca da jusfilosofia latino-americana atual.

DIREITO FINANCEIRO

Atividade financeira do Estado. Ciência das Finanças e o enfoque econômico da atividade financeira. Conceito e Objeto do Direito Financeiro, sua autonomia e relação com os demais ramos do Direito. Despesa Pública. Receita Pública. Orçamento. Crédito Público. Dívida Pública. Dívida externa brasileira.

DIREITO CIVIL II - OBRIGAÇÕES E CONTRATO

Noção de obrigação. Fontes e elementos constitutivos das obrigações. Modalidades de obrigações. Extinção das obrigações. Inexecução das obrigações. Mora. Noção de contrato. Princípios do Direito Contratual. Classificação dos contratos. Formação dos contratos. Contrato preliminar. Garantias contratuais. Evicção. Vícios redibitórios. Extinção de contratos. Teoria da imprevisão. Os contratos no Código de Defesa do Consumidor.

DIREITO PENAL II

Teoria da Pena. Ação Penal. Extinção da punibilidade. Crimes em espécie (crimes contra a pessoa).

DIREITO ADMINISTRATIVO

Direito Administrativo. Administração pública. Ato administrativo. Licitações e contratos administrativos. Domínio público. Servidores públicos. Processo administrativo. Serviços públicos. Intervenção na propriedade e atuação no domínio econômico. Responsabilidade civil da administração pública.

DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO

Noção do Direito Internacional Público. Evolução e Fontes do Direito Internacional Público. Tratados internacionais. O Estado como sujeito de D. Internacional. Responsabilidade internacional do Estado. O homem na vida internacional. Diplomacia. Organizações internacionais. Integração regional (A Comunidade Européia. A ALADI. O MERCOSUL). Novas perspectivas da vida internacional. Conflitos internacionais.

TEORIA GERAL DO PROCESSO

Conteúdo e finalidade do Direito Processual. Normas processuais. Espécies de composição dos conflitos. Jurisdição e competência. Conceito e teorias da ação. Teorias do Processo. Relação jurídica processual.

HERMENÊUTICA JURÍDICA

O conceito de Hermenêutica. A aplicação do Direito - teorias de interpretação. A noção de integração normativa. Os meios de integração. Problemas de integração. As principais correntes hermenêuticas.

DIREITO CIVIL III - CONTRATOS EM ESPÉCIE

Estudo dos principais contratos nominados. Os contratos inominados. Novas figuras contratuais.

DIREITO CIVIL IV- DIREITOS REAIS

A natureza jurídica do Direito das Coisas. Posse e propriedade. As teorias sobre a posse. A propriedade (aquisição e perda). Condomínio. Direitos reais sobre coisas alheias

(direitos de uso, gozo e fruição; direitos de garantia). Direitos reais de aquisição.

DIREITO PENAL III

Crimes em espécie: crimes de perigo; crimes contra a honra; crimes contra o patrimônio; crimes contra a fé pública; crimes contra a administração. Leis Penais extravagantes.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL I

O Processo e o Procedimento. O Processo de Conhecimento. Recursos. Processos nos tribunais.

DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL

A garantia constitucional do direito de ação. O devido processo legal e os “remédios” constitucionais ou “ações de cidadania”. Instrumentos processuais- constitucionais consagrados na Constituição de 1988 voltados à proteção e à concretização dos direitos fundamentais.

LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I

Trabalhos simulados orientados de prática jurídica civil (forense e não forense); análise de autos findos; noções sobre exercício profissional dos diversos operadores na área cível

METODOLOGIA DA PESQUISA JURÍDICA

O trabalho científico. O método científico. Requisitos. O plano de trabalho. A utilização da bibliografia. A experimentação.

LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II

Aplicação prática dos conceitos e institutos de direito processual analisados no curso de Processo Civil e em outras disciplinas, a partir de casos concretos e situações-problema em que os alunos tenham que definir estratégias processuais, argumentos e teses jurídicas, realizar escolhas e tomar decisões, assumindo o advogado o papel de solucionador de problemas, no ambiente judicial e extrajudicial de solução de conflitos

DIREITO CIVIL V - DIREITO DE FAMÍLIA E DIREITO DAS SUCESSÕES

A família como realidade sociológica e sua contemplação pelo Direito. O casamento e a sociedade conjugal. Outras formas de constituição da família. Os regimes de bens. A dissolução da sociedade conjugal. O divórcio. Concubinato e união estável. Direito das sucessões. Capacidade sucessória. Sucessão legítima e Sucessão testamentária. A ordem da vocação hereditária. O direito de representação. Testamento. Requisitos de validade. A execução das disposições testamentárias.

SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I

A disciplina tem a finalidade de propiciar o contato do acadêmico com a realidade forense. Prática real, no atendimento da população e ajuizamento de ações.

DIREITO DO TRABALHO I

Noção geral do Direito do Trabalho. Contrato de trabalho. Duração do trabalho. Remuneração e salário. Tutela especial do trabalho. Extinção do contrato de trabalho. Organização sindical brasileira.

DIREITO PROCESSUAL CIVIL II

Processo cautelar. Processo de execução. Procedimentos especiais.

DIREITO PROCESSUAL PENAL I

Introdução à disciplina. Inquérito policial. Ação penal. Jurisdição e competência. Sujeitos processuais. Prisão, liberdade provisória e fiança. Sentença. Processos em espécie. Nulidades. Recursos em geral. Execução. Reabilitação.

DIREITO EMPRESARIAL I

Cogita da regulamentação legal das atividades econômicas, organizadas para a produção ou a circulação de bens ou serviços, desenvolvidas por agentes primários. Ou seja, das relações jurídicas negociais privadas e dos sujeitos de direito, a saber: o empresário e a sociedade empresária, provendo operador do direito nas questões que daí emergem.

DIREITO EMPRESARIAL II

Compreende o estudo do Direito Empresarial e do Direito Cambiário.

Aborda os aspectos relevantes da Sociedade Anônima à luz da legislação vigente, bem como, noções do Mercado de Capitais e, ainda, a Teoria Geral dos Títulos de Crédito com análise das suas principais espécies.

DIREITO TRIBUTÁRIO

O Estado e o poder de tributar. Propedêutica do Direito Tributário. Fontes do Direito Tributário. Sistema Tributário Nacional. Princípios constitucionais do Direito Tributário. Vigência, aplicação, interpretação e integração da Legislação Tributária. Obrigação Tributária. Crédito Tributário. Ilícito Tributário. Administração. Tributos - gênero e espécies. Competência tributária da União dos Estados e dos Municípios. Processo Administrativo Tributário. Processo Judicial Tributário.

DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO

Introdução. Conflitos de Lei no espaço. Fontes. Aspectos históricos. Elementos Técnicos Conflituais. Aplicação do Direito Estrangeiro. Exceção à eficácia e aplicação do Direito Estrangeiro. Outros grandes princípios. Nacionalidade. Condição Jurídica do estrangeiro. Generalidades. Contratos Internacionais. Da eficácia da sentença estrangeira.

DIREITO PROCESSUAL PENAL II

Estudo programático do processo penal brasileiro, desde seus princípios fundamentais, assentados na Constituição Federal, até os incidentes relativos à execução das penas, especialmente a privativa de liberdade.

DIREITO DO TRABALHO II

Direito Judiciário do Trabalho. Ações trabalhistas: individuais, coletivas e de cumprimento. Exceções. Nulidades processuais. Recursos. Execução trabalhista. Procedimentos especiais.

ÉTICA (GERAL E JURÍDICA)

O eticismo em geral. Ética e Moral. A relatividade histórica dos padrões éticos e seu condicionamento ideológico. A ética natural e o jusnaturalismo. A ética legal e o juspositivismo. Ética social liberal. Ética social marxista, Max Weber e Marx. A ética jurídica positivada no Brasil. O Código Profissional de Ética.

SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II

A disciplina tem a finalidade de propiciar o contato do acadêmico com a realidade

forense. Prática real, no atendimento da população e ajuizamento de ações.

DIREITO PREVIDENCIÁRIO

História da previdência social. Principais sistemas previdenciários. Conceito de Direito Previdenciário. Segurados. Dependentes. Prestações e benefícios previdenciários. Prescrição. Custeio. Previdência Social no Brasil. Acidente do trabalho e enfermidade profissional.

DIREITO DA INTEGRAÇÃO

A integração entre os povos. A experiência integracionista. Mercosul, Nafta e Comunidade Européia. Moeda comum e diversidade social e cultural. Problemas.

DIREITO MUNICIPAL

O Município como unidade da Federação. O peculiar interesse do Município como reserva de competência. O plano diretor do Município. Legislação Municipal.

DIREITO AGRÁRIO

Noções históricas. Conceito. Posição no direito positivo. Características fundamentais. A propriedade rural e sua função social. Contratos agrários.

DIREITO DOS TRATADOS

Atos internacionais; Tribunal Penal Internacional; Acordo quadro MERCOSUL e União Européia; A cláusula democrática no MERCOSUL e na União Européia; A Área de Livre Comércio das Américas (ALCA); A Organização dos Estados Americanos (OEA); Modos de solução das controvérsias no MERCOSUL e na União Européia; A Organização Mundial do Comércio; Direito Humanitário;

RESPONSABILIDADE CIVIL

Responsabilidade, Responsabilidade Extracontratual Subjetiva, Pressupostos, Responsabilidade Por Fato De Terceiro, Responsabilidade Pelo Fato Das Coisas, Responsabilidade Extracontratual Objetiva

INFORMÁTICA JURÍDICA

Conceitos Básicos em Informática., Sistemas Operacionais, Internet e E-Mail, Noções Gerais, Termos Técnicos e Equipamentos, Impacto da Moderna Tecnologia na Sociedade Moderna e Perspectivas do Desenvolvimento da Informática Jurídica, Utilização do Computador nas Atividades Jurídicas, Ensino à Distância, Bases de Dados Jurídicos. Sistemas Informatizados de Jurisprudência, Inteligência Artificial e Sistemas Especialistas, Estudo da Legislação Referente à Informática.

DIREITO DO CONSUMIDOR

Noções gerais sobre o direito do consumidor. A relação jurídica de consumo a partir do Código de Defesa do Consumidor. A política nacional de relações de consumo e os princípios jurídicos informativos da proteção ao consumidor. Os direitos básicos do consumidor. A proteção à saúde e segurança do consumidor a partir da obrigação de informar. A responsabilidade civil nas relações de consumo. A decadência e a prescrição no Código de Defesa do Consumidor. A desconsideração da personalidade jurídica da empresa. As práticas comerciais no Código de Defesa do Consumidor. A proteção contratual no Código de Defesa do Consumidor. As sanções administrativas no Código de Defesa do Consumidor. A defesa do consumidor em juízo.

BIOÉTICA E BIODIREITO

Bioética Aspectos Históricos e Conceituais, Jurisdicização da Bioética, Dignidade Humana e Estado Democrático de Direito, Proteção a Vida Humana, Direito de Nascer e Aborto, Bioética da Vida Intra Uterina, Direitos do Embrião e do Nascituro, Aspectos Éticos e Legais do Controle de Natalidade, Doença Mental Ética E Direito, Dst – Aids Bioética e Biodireito, Morte Encefálica – Transplante de Órgãos: Legislação e Ética, Morrer com Dignidade – Eutanásia – Distanásia – Ortotanásia, Experimentação com Seres Humanos, Engenharia Genética – Projeto, Principais Tópicos de Bioética E Biodireito

DIREITOS HUMANOS

Estudo a construção histórica conceitual dos direitos humanos, a organização e funcionamento do Estado Democrático de Direito; Direitos fundamentais no constitucionalismo brasileiro, a proteção e defesa institucional dos direitos humanos, a cidadania emergente e mecanismo de democracia participativa na experiência Latino americana e a educação em direitos humanos como uma prática transformadora.

MEDICINA LEGAL

Correlação dos principais assuntos médicos com as áreas penal, civil e trabalhista

DIREITO AMBIENTAL

Princípios Fundamentais do Direito Ambiental. Direito Ambiental Internacional. Responsabilidade Internacional por dano ao meio Ambiente. Sistema Nacional do Meio Ambiente. Desenvolvimento Sustentável. Responsabilidade Civil, Criminal e os meios processuais para defesa do Meio Ambiente. Áreas de Preservação Permanente: Floresta e Fauna, o pampa gaúcho. A questão sócio- laboral e o Meio Ambiente. Tombamento: instrumento jurídico de proteção do patrimônio natural e cultural.

RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Histórico das Relações Internacionais. Conceitos e Teoria das Relações I. Sujeito das Relações Internacionais. Globalização e Regionalização. O Brasil e as Relações Internacionais Mundiais.

LEGISLAÇÃO ESPECIAL PENAL

Estudos a cerca das principais infrações penais e dos sistemas conceituais de Direito Penal e Processual Penal definidos e abstraídos das leis especiais em vigor.

ROTINAS TRABALHISTAS

Inicial Trabalhista (rito ordinário-sumaríssimo), Contestação Trabalhista, Audiência Simulada, Recurso Ordinário, Agravo de Instrumento, Recurso de Revista, Agravo Regimental, Agravo(Inominado), Embargos de Divergência, Embargos Infringentes, Execução, Impugnação e Embargos a Liquidação, Embargos a Penhora, Agravo de Petição, Embargos de Terceiros, Embargos de Arrematação, Embargos de Adjudicação.

LIBRAS I

Uma introdução à Língua de Sinais, uma comunicação visual, com sua gramática. Alfabeto manual. Diálogos com estruturas afirmativas, negativas e interrogativas. Expressões de quantificação e intensidade – adjetivação. Descrição. Narrativa básica.

CRIMINOLOGIA

Estudo e caracterização da Criminologia como ciência empírica e interdisciplinar, voltado ao estudo dos contextos antropológicos, sociais e jurídicos do crime. Compreensão da co-responsabilidade social na eclosão do crime e dos mecanismos de dissuasão e

prevenção dos ilícitos penais.

PROCESSO ELETRÔNICO

Realidade da informação judicial. Processo Eletrônico como instrumento de celeridade e economicidade processuais. Espécies de processo e de procedimento eletrônicos. Redação de peças no meio eletrônico.

REGULAMENTO DO NÚCLEO FLEXÍVEL DO CURRÍCULO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

O presente Regulamento normatiza o oferecimento, a matrícula, o aproveitamento e a validação das disciplinas optativas e atividades complementares que compõem o núcleo flexível do currículo pleno do Curso de Graduação em Direito, cujo integral cumprimento é indispensável para a colação de grau.

I – Das disposições preliminares

Art. 1º O núcleo flexível do currículo do Curso de Graduação em direito compõe-se de:

- I- Disciplinas optativas específicas do curso de graduação;
- II- Atividades complementares de ensino, pesquisa, extensão e estágios, definidas no currículo pleno.

Art. 2º O objetivo geral das disciplinas optativas e atividades complementares é o de flexibilizar o currículo pleno do curso de Graduação em Direito e propiciar aos alunos a possibilidade de aprofundamento temático e interdisciplinar.

II – Das disciplinas optativas

Art. 3º As disciplinas optativas específicas do Curso de Graduação em Direito são criadas pelo Colegiado do Curso mediante proposta de Departamento e compõem o currículo pleno do curso em um total mínimo de 60 horas-aula.

§ 1º As disciplinas optativas serão oferecidas anualmente (em número suficiente para que os alunos cumpram a carga horária exigida), conforme a demanda e a disponibilidade do corpo docente, devendo sempre ser oferecidos em número não inferior a duas disciplinas por ano.

§ 2º As disciplinas optativas específicas do curso de graduação, poderão ser oferecidas em cada um dos turnos em que o curso funciona regularmente, ou em turno no qual o curso não funcione regularmente, dependendo, neste caso da disponibilidade do corpo docente e do espaço físico disponível.

Art. 4º As disciplinas optativas podem ser cursadas em qualquer fase do curso, desde que cumpridos os pré-requisitos. O aluno até o final do curso deverá ter cursado, no mínimo, uma disciplina optativa.

III- Das atividades complementares

Art. 5º As atividades complementares curriculares serão disciplinas nos anexos a este regulamento que estabelecem a sua pontuação e critério de aproveitamento.

Art. 6º A carga horária das atividades complementares (200 horas no mínimo) deverá

preferencialmente, ser distribuída ao longo do curso e não poderá ser preenchida com um só tipo de atividade.

Art. 7º As atividades abrangidas pelo Anexo I, quando promovidas pela Faculdade de Direito da UFPel, ou por ela referendado, serão computados como atividades complementares, respeitada a carga horária máxima fixada.

Art. 8º A validação de disciplinas extracurriculares freqüentadas em outras instituições de Ensino Superior depende de avaliação do Colegiado de Curso.

Art. 9º Caberá ao Colegiado do Curso divulgar junto ao corpo discente, ao início de cada ano letivo, o calendário das atividades complementares previamente aprovado.

§ único As atividades complementares serão organizadas pelo Colegiado de Curso com o auxílio dos Departamentos.

Art. 10 É de exclusiva responsabilidade do aluno:

I- O preenchimento da carga horária mínima de atividades complementares, através de atividades de sua escolha, respeitadas as disposições deste regulamento.

II- A adequada comprovação das atividades realizadas através de documentação idônea, que será arquivada, em pasta individual na Secretaria da Faculdade ficando sujeita a fiscalização do Colegiado de Curso.

III- A apresentação de relatório final de atividades à apreciação do Colegiado de Curso, para fins de registros e inclusão no histórico escolar.

Art. 11 Os casos omissos serão resolvidos pelo Colegiado de Curso.

ANEXO I

MONITORIA	Até 100 Horas por ano, e no total
DISCIPLINAS OPTATIVAS	Só poderá aproveitar como atividades complementares a partir da segunda optativa cursada, aproveitando a carga horária da disciplina, até o limite de 100 horas no total
ESTÁGIOS JUNTO A ORGÃO DO PODER JUDICIÁRIO, PROCURADORIAS E MINISTÉRIO PÚBLICO	Até 60 horas por estágio, considerando que a duração mínima seja de 4 meses. Até o máximo de 4 semestres.
PALESTRAS	Duas horas por cada palestra até o máximo de 50 horas.

PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS JURÍDICOS: SEMINÁRIOS, CONGRESSOS, CONFERÊNCIAS, CURSOS DE ATUALIZAÇÃO, OFICINA DE ESTUDOS, ENCONTROS NACIONAIS, SEMANAS ACADÊMICAS	Local Pelotas: 4 horas por cada dia, com acréscimo de 3 horas por trabalho apresentado. Fora de Pelotas: 5 horas por dia com acréscimo de 4 horas por trabalho apresentado. Até 20 horas por evento, até o total de 100 horas.
ATIVIDADES CULTURAIS APROVADAS PELO COLEGIADO DE CURSO	Até 2 horas por cada atividade, até o limite de 12 horas, no total.
ATIVIDADES DE EXTENSÃO	Até 80 horas por ano e no limite de 120 horas, no cômputo geral.
ATIVIDADE DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Até 60 horas por ano, no limite de 100 horas, cômputo geral.
TRABALHOS PUBLICADOS	15 horas para cada publicação, até um total de 60 horas.
SERVIDORES DO PODER JUDICIÁRIO, PROCURADORIAS E MINISTÉRIO PÚBLICO	Até 60 horas, desde que preenchidos os requisitos exigidos pelo Colegiado do Curso.
CURSOS LIVRES INFORMÁTICA E IDIOMAS	Até 80 horas de limite máximo da carga horária.
MÓDULOS TEMÁTICOS	Até 80 horas de limite máximo da carga horária.

ANEXO II

ATIVIDADE	APROVEITAMENTO
MONITORIAS	O aproveitamento dependerá do relatório do professor orientador. Deverá constar no histórico escolar a atividade, o nome da disciplina objeto da monitoria e a carga horária consignada.

DISCIPLINAS DE OUTROS CURSOS	Consignação integral da carga horária constante do anexo I, condicionada à aprovação do aluno na disciplina.
DISCIPLINAS OPTATIVAS	Consignação integral da carga horária constante do Anexo I, condicionada a aprovação do aluno na disciplina.
ESTÁGIOS	Aproveitamento da carga horária a critério do Colegiado de Curso, mediante relatório fornecido pelo Órgão onde se desenvolveu o estágio.
PALESTRAS	Aproveitamento mediante comprovação através de certificado.
PARTICIPAÇÃO EM EVENTOS JURÍDICOS	Aproveitamento da carga horário mediante apresentação de certificado comprovatório da frequência e do tipo de participação e de relatório circunstanciado apresentado pelo aluno.
ATIVIDADES CULTURAIS	Aproveitamento da carga horário, desde que a atividade tenha sido previamente validada pelo Colegiado do Curso,
ATIVIDADE DE EXTENSÃO	Aproveitamento da carga horária mediante apresentação de relatório do professor orientador da atividade desenvolvida.
ATIVIDADE DE PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA	Aproveitamento da carga horária mediante relatório de desempenho feito pelo professor orientador, responsável pela atividade.
TRABALHOS PUBLICADOS	Aproveitamento da carga horária mediante apresentação do trabalho já publicado, que será avaliado pelo Colegiado de Curso.
SERVIDORES DO PODER JUDICIÁRIO, PROCURADORES E MINISTÉRIO PÚBLICO	Aproveitamento da carga horária dependerá do preenchimento dos requisitos aprovados pelo Colegiado.

CURSOS LIVRES INFORMÁTICA E IDIOMAS	Aproveitamento mediante certificado.
MÓDULOS TEMÁTICOS	Aproveitamento mediante certificado.

Anexo E – Currículo do Curso de Direito

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE DIREITO
COLEGIADO DE CURSO

CURSO: DIREITO (Reconhecido pelo Decreto nº 792 de 04/05/1936, publicado no Diário Oficial de 06/05/1936)
CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 2010
40 CRÉDITOS POR ANO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

FL. Nº 01								
ANO	CÓD.	DISCIPLINAS	TE	EX	PR	TOTAL CH	TOTAL CR	PRÉ-REQUISITO (S) CÓDIGO (S)
1º	0760109	DIREITO E ECONOMIA	08	0	0	136	04	
	0830022	INTRODUÇÃO AO DIREITO	08	0	0	136	08	
	0830008	HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES JURÍDICAS	08	0	0	136	08	
	0560097	TEORIA DO ESTADO, POLÍTICA E DIREITO	02	0	0	68	08	
	0560098	SOCIOLOGIA JURÍDICA	02	0	0	68	04	
	0410006	PSICOLOGIA JURÍDICA	02	0	0	68	04	
	1670013	ANTROPOLOGIA JURÍDICA	02	0	0	68	04	
2º	0810013	DIREITO CIVIL I (parte geral)	08	0	0	136	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR
	0830015	DIREITO CONSTITUCIONAL	12	0	0	204	12	COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS
	0830019	DIREITO FINANCEIRO	04	0	0	68	04	HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	0820012	DIREITO PENAL I (parte geral)	08	0	0	136	08	
	0830009	FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA	08	0	0	136	08	
3º	0810014	DIREITO CIVIL II (obrigações e contratos)	08	0	0	136	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR
	0830016	DIREITO ADMINISTRATIVO	08	0	0	136	08	COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS
	0820018	DIREITO PENAL II (teoria da pena)	08	0	0	136	08	HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	0830006	DIREITO INTERNACIONAL PÚBLICO	08	0	0	136	08	
	0810009	TEORIA GERAL DO PROCESSO	04	0	0	68	04	
	0830010	HERMENÊUTICA JURÍDICA	04	0	0	68	04	

CURSO: DIREITO

CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 2010

40 CRÉDITOS POR ANO DE DISCIPLINAS OBRIGATORIAS

FL.Nº 02

ANO	CÓD.	DISCIPLINAS	TE	EX	PR	TOTAL CH	TOTAL CR	PRÉ-REQUISITO (S) CÓDIGO (S)
4º	0810015	DIREITO CIVIL III (contratos em espécie)	08	0	0	136	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	0810016	DIREITO CIVIL IV (direitos reais)	08	0	0	136	08	
	0830025	DIREITO PROCESSUAL CONSTITUCIONAL	04	0	0	68	04	
	0820014	DIREITO PENAL III (crimes em espécie)	08	0	0	136	08	
	0810010	DIREITO PROCESSUAL CIVIL I	08	0	0	136	08	
	0830011	METODOLOGIA DA PESQUISA	04	0	0	68	04	
	0810012	ESTÁGIO I – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA I	00	0	08	136	08	
5º	0810017	DIREITO CIVIL V (dir. de flia. e dir. das suc.)	08	0	0	136	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	0810001	DIREITO EMPRESARIAL I (parte geral e societ.)	08	0	0	136	08	
	0820010	DIREITO DO TRABALHO I (dir. individual e col.)	08	0	0	136	08	
	0820011	DIREITO PROCESSUAL PENAL	08	0	0	136	08	
	0810011	DIREITO PROCESSUAL CIVIL II	08	0	0	136	08	
	0810024	ESTÁGIO II – LABORATÓRIO DE PRÁTICA JURÍDICA II	00	0	04	68	04	
	0810025	ESTÁGIO II – SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA I	00	0	04	68	02	
6º	0810002	DIREITO EMPRESARIAL II (tit. de cré. fal. e conc.)	08	0	0	136	08	INTEGRALIZAÇÃO DO ANO ANTERIOR COM APROVAÇÃO, EXCETUADAS AS HIPÓTESES DE DEPENDÊNCIAS
	0830018	DIREITO TRIBUTÁRIO	08	0	0	136	08	
	0830007	DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO	08	0	0	136	08	
	0820017	DIREITO DO TRABALHO II	08	0	0	136	08	
	0830012	ÉTICA (geral e jurídica)	04	0	0	68	04	
	0810026	ESTÁGIO III - SERVIÇO DE ASSISTÊNCIA JUDICIÁRIA II	00	0	04	68	04	

CURSO: DIREITO
CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 2010
40 CRÉDITOS POR ANO DE DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS

ANO	CÓD.	DISCIPLINAS	TE	EX	PR	TOTAL CH	TOTAL CR	PRÉ-REQUISITO (S) CÓDIGO (S)	FL.Nº 03
	0700004	ATIVIDADES COMPLEMENTARES SEMINÁRIOS, PESQUISAS, MONITÓRIAS, ETC.	-	-	-	200	00		
	0830020	DISCIPLINAS OPTATIVAS INFORMÁTICA JURÍDICA	08	0	0	136	08	810013 – DIREITO CIVIL I	
	0810021	RESPONSABILIDADE CIVIL	04	0	0	68	04	810014 – DIREITO CIVIL II	
	0810022	DIREITO AGRÁRIO	04	0	0	68	04	810013- D. CIVIL I, 810014- D. CIVIL II,	
	0810023	DIREITO DO CONSUMIDOR	04	0	0	68	04	830016- D. ADM., 830015-D. CONSTITUCIONAL, 810009 – T.G.P.	
	0820015	MEDICINA LEGAL	06	0	0	102	06	820014 – DIREITO PENAL III	
	0820016	BIOÉTICA E BIODIREITO	04	0	0	68	04	820014 – DIREITO PENAL III	
	0820013	DIREITO PREVIDENCIÁRIO	04	0	0	68	04	820010 – DIREITO DO TRABALHO I	
	0830013	DIREITO DA INTEGRAÇÃO	04	0	0	68	04	830006 – DIREITO INT. PÚBLICO	
	0830023	DIREITO DOS TRATADOS	04	0	0	68	04		
	0830001	DIREITOS HUMANOS	04	0	0	68	04	830015-CONSTITUCIONAL, 830022-INTRODUÇÃO, 560098-SOCIOLOGIA, 560097-T.E.P.D., 810013-CIVIL I	
	0830014	DIREITO MUNICIPAL	04	0	0	68	04	830016 – DIREITO ADMINISTRATIVO	
	0830003	DIREITO AMBIENTAL	04	0	0	68	04	TERCEIRO ANO	
	0830004	RELAÇÕES INTERNACIONAIS	04	0	0	68	04	830006 – DIREITO INT. PÚBLICO	
	0820002	LEGISLAÇÃO ESPECIAL PENAL	08	0	0	136	04	0820012 -DIREITO PENAL I, 0820018 –D.T.O. PENAL II, 0820018 DIREITO PENAL III	
	0820019	CRIMINOLOGIA	08	0	0	68	04		
	0810027	PROCESSO ELETRÔNICO	08	0	0	68	04		
	1310277	LIBRAS I	04	0	0	68	04	4º ANO	
	0700005	MONOGRAFIA FINAL							

DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS 258 créditos e 4.352 h/aula
 ATIVIDADES COMPLEMENTARES 200 h/aula
 DISCIPLINAS OPTATIVAS (UMA SERÁ OBRIGATÓRIA) no mínimo de carga horária 68 h/aula
 TOTAL GERAL NO MÍNIMO SERÁ DE 4.620 h/aula

OBSERVAÇÃO:

- .. Pré-requisito: acesso ao ano seguinte da grade, com aprovação das disciplinas cursadas no ano anterior, excetuando a hipótese de dependência, ou seja possibilidade de matrícula no ano seguinte, com a dependência em 02 (duas) reprovações com frequência em turno diverso.
- .. Reprovação nas disciplinas em dependência, obsta o prosseguimento do curso. Devendo o aluno cursar no ano seguinte somente as disciplinas (em dependência) em que reprovou.
- .. Em caso de nova reprovação nas disciplinas que cursou de forma isolada, acarreta a exclusão do aluno por jubilação.

Anexo F – Plano de Ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS FACULDADE DE DIREITO PLANO DE ENSINO

Disciplina: Direito de Família e Sucessões – Direito Civil V - 2018

Professor regente: Gustavo Kratz Gazalle

Carga horária anual: 136 horas aula/ 8 créditos

Disciplina obrigatória regular anual

Horários: Segundas-feiras às 10h e sextas-feiras, 8h.

OBJETIVOS DA DISCIPLINA:

OBJETIVO GERAL

Capacitar o aluno para o conhecimento dos conceitos da teoria do direito de família e sucessões. Haverá ênfase na aplicabilidade prática desses conceitos, a partir do sistema principiológico e histórico das disciplinas e da análise de seu atual estágio teórico, legislativo e jurisprudencial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Capacitar o aluno, do ponto de vista teórico e prático, para investigação científica e prática jurídica em relação ao conteúdo programático da disciplina.

EMENTA DA DISCIPLINA:

Estudo do Livro IV do Novo Código Civil Brasileiro. O Direito de Família. Princípios. Direitos Pessoais e Direitos Patrimoniais. Estudo do Livro V do Novo Código Civil Brasileiro. O Direito das Sucessões. Princípios. Sucessão Legítima e Sucessão Testamentária.

CONTEÚDOS:

A família: conceito, origem, a constitucionalização do direito de família, princípios norteadores, a tutela do afeto. Casamento: conceito, natureza, capacidade, impedimentos, invalidades, efeitos. Regimes de bens. Dissolução da sociedade e do vínculo conjugal. Parentesco. Filiação. Alimentos. União Estável. Execução de Alimentos.

Sucessão em geral: abertura, transmissão da herança capacidade, indignidade, herança, renúncia, aceitação. Sucessão legítima: conceito, vocação hereditária, direito de representação, sucessão na linha reta, sucessão do cônjuge, do companheiro, dos colaterais. Sucessão testamentária: disposição de última vontade, testamento, disposições, legados, substituições.

METODOLOGIA:

Aulas expositivas. Debates. Leitura de textos legais, doutrina e jurisprudência. Estudo de casos práticos extraídos de processos, periódicos e livros, propondo solução.

AVALIAÇÃO DO ALUNO:

Quatro provas escritas, com cinco questões cada uma.

BIBLIOGRAFIA (básica e complementar):**Bibliografia geral**

AGAMBEN, G. O que é o contemporâneo? E outros ensaios. Chapecó, Santa Catarina: Argos, 2009.

AGUIAR JÚNIOR, Ruy Rosado de. Extinção dos contratos por incumprimento do devedor. 2ª ed. Rio de Janeiro: Aide, 2003.

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (Notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (org.) Um mapa da ideologia. Contraponto: Rio de Janeiro, 2013.

ANDRADE, Fábio Siebencichler de. Da codificação. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

ÁVILA, Humberto. Teoria dos princípios. São Paulo: Malheiros, 2003.

BARZOTTO, Luis Fernando. A democracia na constituição. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

BERGER, P. L; LUCKMANN, T. A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CANARIS, Claus Wilhelm. Pensamento sistemático e conceito de sistema na ciência do direito. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CARNELUTTI, F. Metodologia do Direito. Lisboa: Esc. Tipográfica das oficinas de S. José, 1940.

COUTO e SILVA, Clóvis V. A obrigação como processo. São Paulo. Bushatsky, 1976.

_____. O Direito Privado brasileiro na visão de Clóvis do Couto e Silva – Obras Completas, Organizadora Vera Maria Jacob de Fradera. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

CORDEIRO, Antônio Manuel da Rocha e Menezes. Da boa fé no direito civil. Coimbra: Almedina, 1984.

COSTA, Judith Martins-Costa. A boa-fé no direito privado. São Paulo: RT, 2000.

DAVID, René. Os grandes sistemas de direito contemporâneo. Tradução Hermínio A. Carvalho. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

FOUCAULT, Michel. A mulher/os rapazes: História da sexualidade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. A ordem do Discurso. 20ª ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRAGA, Francisco Jordano. La responsabilidad del deudor por los auxiliares que utiliza en el cumplimiento. Madrid: Civitas, 1994.

FERRAZ JR, Tercio Sampaio. Introdução ao estudo do direito. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2001.

HATTENHAUER, Hans. Conceptos fundamentales del derecho civil. Barcelona: Ariel Derecho, 1987.

KELSEN, Hans. Teoria pura do direito. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

MARQUES, Cláudia Lima. Contratos no código de defesa do consumidor. São Paulo: RT, 2002.

MELLO, Marcos Bernardes de. Teoria do Fato Jurídico. Plano da existência. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

MELLO, Marcos Bernardes de. Teoria do Fato Jurídico. Plano da validade. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

NERY, Rosa Maria de Andrade. Noções preliminares de direito civil. São Paulo: RT, 2000.

ONFRAY, Michel. A potência de existir: manifesto hedonista. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

PINTO, Carlos Alberto da Mota. Teoria geral do direito civil. 3ª ed. Coimbra: Almedina, 1992.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. Tratado de direito privado. Rio de Janeiro: Borsoi, 1953.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. Dicionário de psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SILVA, Jorge Cesa Ferreira da. A boa-fé e a violação positiva do contrato. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

WIEACKER, Franz. História do direito privado moderno. Trad. A. M. Hespanha. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1980.

Bibliografia específica família

ASSIS, Araken de. Da execução de alimentos e prisão do devedor. 4 ed. São Paulo: RT, 1998.

BITTENCOURT, Edgard de Moura. Alimentos. 4 ed. Rio de Janeiro: Aide, 1959.

CAHALI, Yussef Said. Said. Divórcio e separação. 8 ed. Revista e ampliada. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

_____. Dos alimentos. 3 ed. Revista ampliada e atualizada até o projeto do novo código civil. São Paulo: RT, 1999.

CAMPOS, Ramón Herrera. La inseminación artificial. Granada: Universidad de Granada, 1991.

FACHIN, Luiz Edson. Elementos críticos do direito de família. Coord. Ricardo P. Lira. Rio de Janeiro: Renovar, 1999.

- FONSECA, Antonio Cezar Lima da. **O código civil e o novo direito de família**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.
- GOMES, Orlando. **Direito de família**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996.
- LÔBO, P. **Famílias**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- MADALENO, Rolf. **Direito de família. Aspectos polêmicos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.
- PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil**. Vol. V. 15 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- RIZZARDO, Arnaldo. **Direito de família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- RODRIGUES, Silvio. **Direito Civil. Direito de família**. Vol. 6. 22ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- SANCHEZ, Yolanda Gómez. **El derecho a la reproduccion humana**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994.
- WALD, Arnoldo. **Direito de família**. 10ª ed. São Paulo: RT, 1995.

Bibliografia específica sucessões:

- CAHALI, Francisco José e HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. **Direito das sucessões**. 3 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2007.
- GOMES, Orlando. **Direito das sucessões**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de direito civil**. Vol. VI. 15 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- RIZZARDO, Arnaldo. **Direito das sucessões**. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- RODRIGUES, Silvio. **Direito Civil. Direito de sucessões**. Vol. 7. 22ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- WALD, Arnoldo. **Direito das sucessões**. 10ª ed. São Paulo: RT, 1995.

A bibliografia referente a artigos publicados em periódicos será apresentada em aula e constarão da pasta de Civil V, no xerox.

Assinatura do(a) Professor(a)