

## RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR E PESQUISA JURÍDICA: EM BUSCA DE UM CONHECIMENTO EMANCIPADOR

Ana Clara Correa **Henning** – UFPel

Maria Cecília Lorea **Leite** – UFPel

Este trabalho visa analisar parte da proposta de recontextualização curricular da Prática de Pesquisa Jurídica, realizada por alunos dos primeiros semestres de um Curso de Direito de uma Faculdade privada do sul do Brasil, iniciada em 2007, no componente curricular de Metodologia Científica do Direito, e complementada no semestre seguinte nos componentes curriculares de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica.

Essa proposta pretendeu a elaboração de um conhecimento jurídico multicultural e emancipador. Para tanto, a ação dos alunos e professores desenvolveu-se em três etapas. Inicialmente, no componente curricular de Metodologia Científica do Direito, foram elaborados anteprojetos de pesquisa por grupos de discentes, prevendo uma pesquisa de campo a ser aplicada em bairros, comunidades ou instituições públicas de Pelotas, por ocasião do desenvolvimento das disciplinas de Antropologia e Sociologia Jurídicas, no semestre subsequente. Por fim, foi previsto um retorno dos estudantes aos locais onde aplicaram os instrumentos de pesquisa, questionários ou roteiros semi-estruturados, a fim de socializarem os conhecimentos adquiridos.

A presente análise desenvolveu um estudo de caso cujas evidências vieram de três fontes distintas: revisão bibliográfica, documentos e entrevistas semi-estruturadas gravadas em vídeo com professores e alunos, incluindo respostas por escrito feitas pelos discentes a respeito dos prós e contras da prática pedagógica analisada. A análise documental abrangeu a matriz curricular do curso, o projeto da pesquisa jurídica, os anteprojetos, as monografias e os instrumentos de pesquisa de campo elaborados pelos alunos.

A seguir focalizaremos concepções sobre o ensino jurídico, apresentaremos alguns conceitos da teoria bernsteiniana que embasaram a pesquisa para, ao final, desenvolveremos análise sobre a prática pedagógica através do aporte teórico.

### **1 ENSINO JURÍDICO: CONCEPÇÕES POSITIVISTA E EMANCIPATÓRIA**

Boaventura de Sousa Santos (2002b) identifica dois modos de elaboração do conhecimento relativo à ciência: conhecimento-regulação (paradigma dominante) e conhecimento-emancipação (paradigma emergente). O primeiro pautado na neutralidade científica, na separação dos ramos da ciência, na imposição de verdades incontestáveis e na desvalorização do senso comum. O segundo, na condição histórica e econômica da ciência, na totalidade do conhecimento, na valorização da dúvida e na reabilitação do conhecimento popular.

A modernidade possui, segundo o autor, uma compreensão específica sobre esses dois tipos de conhecimento, percebendo o primeiro como uma forma privilegiada de ordem e o segundo, como forma de caos social. No campo jurídico, Hans Kelsen (1996) se esforçou por provar que o direito estatal e positivista traz segurança e ordenamento à sociedade. Em contrapartida, as fontes oriundas da comunidade (tal o costume social) podem, no seu entendimento, causar desordem e perigo.

A necessidade de preservação da *pureza da norma jurídica* (KELSEN, 1996) impôs o seu isolamento das demais áreas de conhecimento e fez com que objeto analisado, a regra de direito, fosse submetido a uma hermenêutica insuficiente para apreender sua totalidade, enquanto oriundo de um fato social. O ensino jurídico, tal qual o direito, nasceu marcado por essas características da modernidade, especialmente as da igualdade, da neutralidade e da imparcialidade (KIPPER, 2000). A defesa da igualdade formal entre as partes processuais, da neutralidade do sistema jurídico como garantidor dos direitos a todos os cidadãos e, portanto, da sua imparcialidade no momento da elaboração e da aplicação da lei, corresponde à imposição de uma linguagem jurídica erudita e hermética, pretensamente compartilhada por todos os discentes, de um currículo fortemente classificado, com componentes curriculares isolados, pouco afeitos à interdisciplinaridade e à realidade concreta da sociedade.

O pluralismo jurídico, a aceitação de diversas fontes jurídicas não estatais, como os costumes de cada agrupamento social, é uma realidade não investigada, nem mesmo admitida, em nossas academias. A possibilidade de um direito que não o oficial, cuja finalidade não seja a guarda do sistema

econômico subjacente à sociedade, é impensável. Mesmo o uso alternativo do direito (como as práticas de mediação entre as partes, *v. g.*) é desconsiderado pela mesma academia. O âmago do ensino jurídico continua sendo a neutralidade da lei, a garantia de paz e liberdade e o sistema de sanções e coerções, que o direito oficial, em sua maioria, representa.

Conectado a essa questão, o pensamento de Basil Bernstein é articulado, considerando sua perspectiva teórica, identificada como teoria do controle simbólico e da produção cultural, reprodução e mudança (BERNSTEIN, 1999). Ainda, vale lembrar, sujaz a sua investigação a ênfase à relação entre educação e democracia (BERNSTEIN, 1998). Suas contribuições propiciam compreender como a educação colabora para a produção e reprodução das injustiças sociais, ou, ao contrário, colabora para a construção de uma sociedade mais democrática.

A teoria bernsteiniana, especialmente acerca do dispositivo pedagógico, identifica, na sociedade contemporânea, a importante posição em que se encontram as instituições de ensino superior, na medida em que, embora de forma não exclusiva, detêm a gestão e controle do impensável, do ainda não pensado, que o autor identifica como um *vazio discursivo potencial*. Tal conhecimento faz representações mais abstratas, indiretamente ligadas às bases materiais da sociedade, existindo, entretanto, um potencial de irrisignação, perigoso ao sistema e à sua ordem, porque capaz de criar alternativas ao constituído.

Bernstein entende que cabe às academias regularem esse saber *transcendental*, a fim de não abrirem mão do poder social de que dispõem. É o dispositivo pedagógico que regula as regras de distribuição do conhecimento, de sua recontextualização, aquisição e avaliação. Observando tal entendimento, a limitação do direito ao Estado e a correspondente supressão da análise do pluralismo jurídico pelas academias, são sintomáticas: a manutenção da ordem oficial deve ser preservada a qualquer preço, mesmo que este seja o desconhecimento da realidade social.

Essa regulação da distribuição de poder é perpetrada de diversas formas dentro das academias de direito. Existem basicamente três características do modelo hegemônico do ensino jurídico segundo (KIPPER, 2000): a descontextualização, o dogmatismo e a unidisciplinaridade. Os

conteúdos ministrados não possuem conexão com a realidade prática e cotidiana e os alunos os recebem como verdades incontestas. A abstração do conhecimento da concretude da vida impede a compreensão real do objeto estudado, restando apenas a teorização, sob o domínio do professor. A cultura erudita e acadêmica, portanto, ocupa posição de destaque, sendo, na maioria das vezes, o único discurso legítimo.

Assim, a figura do professor é a detentora do saber específico do seu componente curricular. Este é considerado individualmente, sem existir diálogo com outros conhecimentos, jurídicos ou não. Decorre daí o reforço realizado pelo ensino jurídico da condição de alienação do aluno, a sua desconexão com o substrato material da sociedade e a conseqüente falta de identificação com os conteúdos estudados, a impossibilidade do desenvolvimento autônomo do raciocínio, a inexistência da crítica ao conceito de direito, impostos pelo professor e pela IES.

No ensino jurídico, o reflexo disso é a preponderância das aulas-conferência, impondo um “ensino meramente legalista” (RODRIGUES e JUNQUEIRA, 2002, p. 21). No mesmo sentido, Flávia Mädche e Lívia Pithan (2000, p. 60) afirmam que no ensino jurídico tradicional “primeiro se precisa conhecer a teoria para depois praticá-la, não se faz o exercício do aprender fazendo, explicar o que se faz, porque e como se faz”.

Santos (2001b) realiza uma crítica ao paradigma dominante utilizando o que denomina de *metáfora dos espelhos sociais*. Esses espelhos são processos sociais que materializam a imagem, ou o reflexo, da sociedade representados pelas instituições sociais, normatividades e ideologias. Como exemplos, ele cita a ciência, o direito e a educação, entre outros. Tais espelhos possuem vida própria e sua função pode, assim, ser alterada, por vezes de forma profunda. A teoria positivista, na verdade, nunca foi um reflexo fiel da sociedade, seja pela desconexão da realidade econômico-social ou pela ilusão da aplicabilidade do princípio da igualdade formal. Tal incapacidade foi transferida para o ensino jurídico, herdeiro das vicissitudes kelsenianas. A sua crise demonstra a dificuldade que esse entendimento enfrenta em lidar com outras formas de conhecimento que não as pautadas pelas suas regras epistemológicas. Nele, não há diálogo com as diferenças sociais, ao contrário, é ele “a pretender que a sociedade o reflecta”.

Uma vez que o momento em que vivemos é, nas palavras de Santos (2001b, p. 48), o do “desequilíbrio do pedestal” destas estátuas, “o momento em que o olhar imperial, fixo e opaco sobre o mundo, tem de repente de olhar para os pés”, há a necessidade de reinvenção de novos espelhos, mais condizentes a realidade contemporânea - o reconhecimento, por nossas academias jurídicas, da existência de outras realidades, tais como as aqui discutidas (consideração da cultura popular, *v. g.*). O paradigma emergente ganha força, assim, no momento do desequilíbrio das estátuas sociais.

Autores já começam a trabalhar sobre essa questão. Inês Porto (2000) entende que a transformação necessária ao ensino jurídico certamente passará pela visão integral do direito, aquela que o reconhece como um sistema complexo, contraditório e condicionado histórica e culturalmente. O currículo, dessa forma, torna-se espaço de vivências, experimentações, pluralidade cultural e não apenas instrumento de imposição hierárquica de saberes pré-determinados. Essa totalidade do conhecimento (SANTOS, 2001a) permite o desenvolvimento dos saberes *impensáveis* (BERNSTEIN, 1998), porque construída sobre as bases da realidade social, e, portanto, dificilmente controlável pelo dispositivo pedagógico. A oportunização aos alunos desse tipo de visão de mundo é instrumento indispensável à racionalidade emancipatória e criativa.

A pós-modernidade de oposição é, assim, caracterizada pelas seguintes palavras: “o paradigma a emergir dela [da revolução científica] não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente)” (SANTOS, 2001a, p. 37). Nada mais adequado para o conhecimento jurídico emancipatório, na busca por saberes *impensáveis*. O título do projeto de pesquisa realizado pelos alunos e professores, ora analisado, não é mera coincidência: “Conhecimento Prudente para uma Vida Decente”: Construção de Saberes Acadêmicos e Populares na Prática Jurídica Contemporânea.

## **2 PRÁTICA PEDAGÓGICA E TEORIA BERNSTEINIANA**

Bernstein (1999, 2000) argumenta que o conhecimento pode ser transmitido em nossa sociedade de duas maneiras: através do discurso

horizontal ou por meio do discurso vertical. O autor alerta para o fato de que, geralmente, eles são vistos de forma separada, mas que na verdade ambos andam juntos em maior ou menor intensidade. O discurso horizontal é aquele que traduz o conhecimento do senso comum. É o utilizado na vivência cotidiana, geralmente oral, realizado quase sempre de forma tácita (ou seja, não se autodenomina ensino), dependente e específico do contexto local onde é produzido. As pessoas solucionam os problemas diários de suas vidas através de um conjunto de estratégias ou receitas acumuladas de experiências passadas e presentes

Quando as estratégias de ação - as receitas de solução de problemas - são comuns ao grupo social, Bernstein as denomina de *reservatório*. Todavia, quando essas receitas são detidas por uma pessoa, individualmente considerada, ele as denomina de *repertório*. Assim, aquela pessoa que desenvolve maior interação com os demais membros de seu grupo, possui maior extensão de seu *repertório*, porque aprende diversas formas de resolução de questões em sua vida diária. Da mesma forma, a comunidade onde a comunicação entre os membros é mais ampla, terá um estoque maior de *reservatório*.

O vertical, por sua vez, é típico do conhecimento acadêmico-jurídico, do conhecimento científico. Através de uma representação imaginária, podemos visualizar a sala de aula de um curso de direito, tal como estruturada pela teoria positivista. O professor, único detentor do saber jurídico, recontextualiza o conteúdo previsto em seu componente curricular, lendo a ementa e os conteúdos destinados à disciplina, traduzindo-os de uma maneira própria. O conteúdo é exposto a fim de levar o aluno a compreender, paulatinamente, o sistema jurídico relativo ao Direito de Família, por exemplo.

A pedagogia utilizada pelo discurso horizontal é segmentada, enquanto que no discurso vertical é hierárquica, uma vez que o acesso ao conhecimento, a sua transmissão e avaliação são regulados pelo professor. Também sua linguagem possui especialização – quando ocorre esse tipo de regulação e controle dos saberes, compromete-se a sua circulação e reduz-se a efetividade do próprio conhecimento, que pode ser apreendido de formas diferentes, dependendo da classe social do adquirente.

O discurso vertical pode se configurar em estrutura de conhecimento hierárquica ou em estrutura de conhecimento horizontal (BERNSTEIN, 1999, 2000). A primeira é produzida através de um código integrador, relacionando fenômenos aparentemente diferentes através de leis gerais de organização. No caso do ensino jurídico positivista, esse princípio se traduz na teoria kelseniana e na extrema importância que a norma escrita possui. Assim, em cada questão estudada (em Direito de Família, *v. g.*), a força da concepção jurídico-formal faz com que tais conhecimentos sejam agregados em uma compreensão geral do sistema jurídico, excluindo, muitas vezes, outras visões do direito que não se coadunem às suas regras epistemológicas.

A estrutura de conhecimento horizontal é organizada através de códigos em linguagens especializadas, com seus próprios critérios de interrogação, de construção e de circulação de textos. A Sociologia, *v. g.*, desenvolve temas tais como a escola funcionalista, estruturalista, pós-moderna, etc. São conceitos que convivem entre si, mas não são moldados por uma lei geral integradora.

A grande diferença entre essas estruturas hierárquicas é a de que na de conhecimento vertical o saber claramente pertence a um campo da ciência, “visivelmente proclamando o que ele é” (BERNSTEIN, 2000, p. 163). Quando se fala em propriedade imóvel, sob uma perspectiva formalista, resta evidente que se está analisando direito de propriedade. Entretanto, quando se questiona a influência da cultura sobre a Lei Maria da Penha (que faz uma diferenciação de gênero), a qual campo estamos nos referindo? Ao Direito ou à Antropologia? Bernstein (2000, p. 165) conclui, no que bem poderia ser uma análise da pedagogia jurídica tradicional, que a estrutura de conhecimento hierárquico se considera “[...] o único e exclusivo caminho para a ‘verdade’”. Seus procedimentos, o único caminho válido para a ‘verdade’.

O discurso pedagógico é composto pelo discurso instrucional, o que transmite as competências necessárias ao futuro profissional (tal como as regras relativas ao Direito Constitucional, *v. g.*) embutido em um discurso regulador (que é moral por essência, criando a ordem social), o qual regula o primeiro, uma vez que estabelece os limites do *pensável* e do *impensável* em relação ao conhecimento, às identidades dos alunos e à ordem em sala de aula. É de se ressaltar que ambos os discursos formam um único texto –

mesmo quando o professor transmite as regras instrucionais sobre o procedimento das ações nos tribunais ele escolhe o que transmitir, podendo não se referir às formas alternativas de direito, como a mediação em Direito de Família. Tal escolha cria uma ordem social no imaginário do estudante – a de que o direito é, essencialmente, o direito do litígio e não o da pacificação.

Esse texto é moldado pelo código pedagógico, a gramática implícita no discurso educacional (BERNSTEIN, 1996, 1998), denominado de *princípio regulador*, porque regula a recontextualização, ou seja, a releitura dos conteúdos pela IES ou pelo professor. Ocorre que o código pedagógico é adotado tacitamente (ou implicitamente) pelo transmissor e diferentemente adquirido pelos estudantes. O princípio regulador da prática pedagógica do professor pode ser advindo de um entendimento do direito essencialmente positivista, transmitindo aos alunos uma compreensão de mundo que tende a moldar a compreensão dos estudantes sobre toda a aplicação do sistema jurídico.

A consciência dos estudantes, os símbolos com os quais realizam sua leitura do mundo, variam de acordo com o tipo de código utilizado. Quando o estudante não consegue se reconhecer nessa gramática, os sentimentos de incapacidade e de alienação se fazem presentes. No caso do ensino jurídico tradicional, moldado por um princípio regulador eminentemente kelseniano, a linguagem é hermética e erudita, essencialmente técnica, e a prática pedagógica, amplamente descontextualizada da vida cotidiana dos estudantes, uma vez que o transmissor leva em consideração a lei escrita e o direito oficial e não as práticas individuais dos discentes.

Bernstein (1996, 1998) afirma que o princípio regulador transmite, tacitamente, certas regras, as *regras de reconhecimento e de realização*. As primeiras, ligadas à classificação, permitem que o aluno reconheça a hierarquia entre os diferentes contextos com os quais tem contato (inclusive no que diz respeito às classes sociais). Segundo Russel Teresinha Dutra da Rosa (2007, p. 318), elas “referem-se à aquisição da capacidade de percepção da *classificação* existente entre diferentes categorias de agências, de agentes e de discursos”. É o que impõe a percepção da classificação forte entre o discurso acadêmico e o popular. As *regras de realização*, ligadas ao enquadramento, permitem que o aluno perceba e efetive as formas de



comunicação e de práticas que são legitimadas naquele contexto, ou seja, que adquira regras de realização do que é válido na estrutura em que está inserido, tal como a elaboração de textos jurídicos, no caso do tema investigado. Uma vez adquiridas essas regras, tem-se sucesso na aprendizagem.

A organização do código pedagógico (BERNSTEIN, 1996, 1998) ocorre através da estruturação do poder e do controle sociais. Pelo primeiro, são demarcadas as fronteiras entre grupos, categorizando-os, como no caso dos diferentes componentes curriculares de um curso jurídico, tal como é previsto na matriz curricular do Curso de Direito analisado: Antropologia Jurídica, Sociologia Jurídica, Direito Civil. O controle social, exercido entre professor e aluno, impõe a forma de comunicação adequada do conhecimento desenvolvido, abrangendo o tempo e o espaço da sua transmissão: quais conteúdos, sua ordem e tempo de estudo e critérios de avaliação.

Se a classificação (poder social) é forte, as disciplinas possuem identidades distintas, não havendo maior relação entre elas, dando origem ao que o autor denomina de currículo de coleção: componentes curriculares nitidamente demarcadas e individualizadas. Quando a classificação é fraca, os textos tornam-se mais fluidos, menos especializados, compondo-se com outros discursos, de diferentes categorias. A este tipo de classificação corresponde o currículo integrado, onde as fronteiras entre as disciplinas não são tão nítidas.

O exercício do controle social legitima certas mensagens transmitidas pelo professor e pela instituição de ensino. O enquadramento estabelece a maneira pela qual os significados serão organizados e transmitidos. O enquadramento forte possibilita ao professor grande controle sobre a seleção dos conteúdos, sobre a ordem em que eles serão apresentados, sobre o tempo destinado a cada um dos conhecimentos desenvolvidos e sobre as suas respectivas avaliações. A alienação dos estudantes das decisões pedagógicas os impede de realmente se apropriar do conhecimento jurídico.

No enquadramento fraco, os alunos possuem um controle aparente sobre esses elementos, uma vez que nesta relação de poder, o professor continua organizando sua prática, apenas deixando maior espaço aos discentes para desenvolverem a seleção, a ordem, o tempo do conhecimento e sua avaliação. Esses elementos podem ter diferentes enquadramentos: o professor pode exercer um controle maior sobre a seleção, a ordem de

desenvolvimento dos conteúdos e a avaliação, permitindo maior participação do grupo em relação ao tempo destinado a cada um deles.

Estudos desenvolvidos por investigadoras com base na teoria bernsteiniana (MORAIS, 2006) têm demonstrado que classificações e enquadramentos fracos são aspectos importantes para a aprendizagem, se considerarmos o ritmo, as regras hierárquicas, as relações entre conhecimentos e as entre espaços. No entanto, não se têm evidenciado tão relevantes no que se refere à seleção dos conteúdos e aos critérios de avaliação.

Tal entendimento correlaciona-se com os três direitos que Bernstein (1998) entende devam ser garantidos pelas instituições de ensino para possibilitar uma democracia eficaz: o direito ao reforço do indivíduo, o direito à inclusão social, intelectual e cultural e o direito à participação política.

O primeiro relaciona-se à capacidade de o estudante experimentar seus limites, exercitar sua criticidade e vislumbrar novas alternativas de conhecimento, possibilitando o desenvolvimento da confiança em si mesmo. O direito à inclusão social, intelectual e cultural do indivíduo deve ocorrer de forma autônoma, de modo que ele possa manter sua independência. Vislumbro, aqui, não apenas a inclusão no sistema econômico, futuramente como profissional, mas a inserção dos discentes na sociedade. Se a primeira será de difícil alcance, dependendo, inclusive, da classe econômica do aluno, a segunda pode e deve ser garantida pelo ensino através da prática da pesquisa e da extensão. Somando-se a isso, a IES deve reconhecer a cultura e as experiências próprias dos alunos na elaboração de seu currículo e práticas pedagógicas.

Por fim, o direito à participação política pressupõe não apenas o discurso, mas também a prática visando resultados. “Trata-se do direito a participar na construção, na manutenção e na transformação da ordem” (BERNSTEIN, 1998, p. 25). A possibilidade de mudança social é inerente ao ensino jurídico crítico, uma vez que este é responsável pela formação de profissionais que irão não somente aplicar a regra jurídica ao caso concreto, mas elaborar as normas jurídicas oficiais. Além disso, a relação pedagógica pode dar origem a discussões sobre formas alternativas de inserção e de elaboração do direito na e pela comunidade. Tal ensino, assim, tem a aptidão

para desenvolver no estudante práticas sobre usos alternativos do direito estatal e sobre o pluralismo jurídico, além de conectar o conhecimento popular ao acadêmico, enfraquecendo a classificação imposta a esses campos.

A proposta de pesquisa analisada pretendeu proporcionar a união desses direitos em uma prática pedagógica que incentivasse à pesquisa teórica e jurisprudencial, à elaboração de anteprojetos, à construção e aplicação de instrumentos de pesquisa de campo, à interpretação dos dados e construção de textos, à apresentação perante as bancas e à socialização do conhecimento adquirido. As tarefas que os alunos deveriam realizar para alcançar seus objetivos tinham a necessidade de ser divididas entre os grupos, em um esforço de solidariedade e autonomia científica. Os resultados das entrevistas, apresentados aqui, serão importantes para saber se tais objetivos foram alcançados frente à classificação e ao enquadramento realmente efetivados nessa prática pedagógica e se ela incentivou os alunos à construção do conhecimento-emancipação.

### **3 ANÁLISE DA PRÁTICA DE PESQUISA JURÍDICA**

Os Estudos Culturais em educação investigam a “relação entre cultura, conhecimento e poder” (GIROUX, 1995, p. 86), considerando a educação como um campo de luta e resistência. Dessa forma, a imposição de conceitos etnocêntricos aos alunos feita pela escola, procurando homogeneizá-los culturalmente e a negação, daí decorrente, de suas diferenças e experiências próprias é contestada por esta linha teórica. Essa atitude impositiva do sistema educacional impede, por um lado, que os alunos manifestem suas memórias individuais, diversas umas das outras, retirando-lhes a autonomia e o auto-reconhecimento e, por outro lado, padroniza o comportamento dos professores, impedindo-os de exercer um papel político e ético, visando educar para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

Os Estudos Culturais partem do princípio de que a sala de aula não é um lugar privilegiado de aprendizagem, uma vez que existem inúmeros lugares em que a relação pedagógica pode ocorrer, inclusive a cultura popular e as comunidades de bairro, sendo a prática analisada exemplo concreto disso. Assumir tal entendimento possibilita aos alunos interagirem com outras culturas

que não apenas a acadêmica e com outros grupos sociais. Seus autores afirmam que os educadores são *intelectuais públicos* e não meros reprodutores do saber científico. Seu papel é o de examinar as condições da construção do conhecimento e também dos efeitos sociais que este acarreta.

O projeto de pesquisa jurídica sob enfoque pretendeu modificar, na medida do possível, a organização curricular. Para isso, de crucial importância a desconstrução da idéia de naturalidade e neutralidade na elaboração do currículo e da sua reconstrução, sob outros paradigmas, baseados também em discursos alternativos de *vozes ausentes* neste campo (SANTOS, 2001b), nos conhecimentos *impensáveis*, na terminologia de Bernstein (1998). As *vozes ausentes* no currículo do ensino jurídico são aquelas efetivamente não incluídas, oriundas das diversas comunidades existentes em nossa sociedade e de suas normas jurídicas localmente produzidas, *v. g.*, mas também aquelas recontextualizadas sob a hegemonia cultural, tornando-se meras representações descaracterizadas de si mesmas. Assim, os direitos relacionados às mulheres e o direito de proteção contra o racismo.

A proposta pedagógica partiu do princípio de que a modificação e explicitação do *código pedagógico* (BERNSTEIN, 1996, 1998), formado pelos discursos instrucional e regulador, poderia proporcionar aos estudantes maior reconhecimento das regras jurídicas com fatos concretos que ocorressem em suas vidas e nas experiências da população por eles entrevistada em suas pesquisas de campo, aliada à desmistificação da linguagem jurídica.

Diferentemente do ensino tradicional, ela foi baseada na co-participação dos estudantes na construção de um conhecimento historicamente posicionado e interdisciplinar, na associação da teoria à prática, em uma organização curricular que permitiu a pluralidade jurídica e cultural e o reconhecimento das realidades locais, na complementação entre o *discurso horizontal* e o *vertical* (BERNSTEIN, 1999, 2000). Tudo isso fez com que, a medida que os alunos desenvolvessem o conhecimento-emancipação (SANTOS, 2001b), se tornasse mais difícil a regulação do dispositivo pedagógico tradicional ao ensino jurídico.

Isso resta claro quando das respostas dos alunos sobre o conceito de direito que possuíam quando ingressaram na faculdade: a maioria deles afirmou que o direito se resumia à lei escrita, aos códigos e à Constituição,

regramentos elaborados pelo Estado, em uma demonstração de desconhecimento e alienação das demais regras jurídicas produzidas pelos grupos e comunidades locais. Essa forte classificação passa por uma transição paradigmática. A teoria positivista e o ensino jurídico tradicional não representam o direito como ele realmente existe na sociedade – o momento em que vivemos é o momento do desequilíbrio do pedestal, tal como descrito por Santos (2001b) na *metáfora dos espelhos sociais*.

A prática pedagógica analisada buscou propiciar mudanças, na percepção dos alunos, acerca do entendimento do direito e de seu sistema de regras, através de uma visão crítica e questionadora das fontes jurídicas e de sua aplicação social. Foi com a intencionalidade de construir esse conhecimento jurídico mais amplo com os alunos que o grupo de professores envolvidos com a prática analisada estruturou o projeto de pesquisa. A pesquisa empírica realizada constatou que o grupo docente compartilha uma visão mais humana, social e solidária do direito, refletida em suas práticas em sala de aula, na fundamentação teórica que utiliza, na efetiva orientação e cooperação junto aos grupos discentes no que diz respeito à concretização da prática de pesquisa, seja orientando na elaboração dos instrumentos de pesquisa, acompanhando os alunos na investigação empírica ou auxiliando na redação dos textos. A classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998), portanto, foi enfraquecida no que diz respeito à organização curricular, à hierarquização dos saberes e ainda na procura de soluções transdisciplinares às questões de pesquisa levantadas pelos grupos discentes. Além disso, a maioria dos estudantes entendeu, a partir da pesquisa realizada, que a teoria e o diálogo com a sociedade são igualmente importantes na construção do conhecimento.

Resultado importante do presente trabalho foi a identificação do enfraquecimento das fronteiras entre o conhecimento jurídico e o conhecimento do senso comum. A visão do campo jurídico foi ampliada através da relação estabelecida entre o direito e a sociedade investigada, da ligação entre a cultura popular e a acadêmica, conectando o discurso vertical (BERNSTEIN, 1999, 2000), próprio do discurso jurídico, com o discurso horizontal (BERNSTEIN, 1999, 2000), do cotidiano das pessoas entrevistadas.

Os alunos tiveram um acréscimo de estratégias, tanto em seus repertórios quanto no reservatório (BERNSTEIN, 1999, 2000) tendo em vista as

vivências de campo e o compartilhamento dessas experiências com os demais colegas. A experimentação direta das realidades locais foi calcada pela necessidade de comunicação entre os discentes e as pessoas por eles entrevistadas, o que também contribuiu para o enriquecimento dos repertórios. Através dessa experiência a extrema classificação entre os grupos efetivamente representados no sistema jurídico e as chamadas *vozes ausentes* (SANTOS, 2001b) da dogmática jurídica tradicional foi esbatida. Isso se encontra bem claro na fala de alunos e professores, através da importância que dão à quebra do paradigma moderno centrado na teorização e distanciamento da realidade social e na legitimação à fala e às experiências advindas das comunidades e grupos entrevistados.

Os professores não se limitaram a reproduzir o *código pedagógico* (BERNSTEIN, 1996, 1998) inerente ao ensino jurídico tradicional. Exercendo seu papel de *intelectuais públicos* (GIROUX, 1995), escolheram recontextualizar o currículo em uma atividade contra-hegemônica, propondo a modificação do conceito de direito, antes meramente reproduzidor de um sistema de mercado, agora mais amplo, inclusivo e multicultural. Para alcançar tal intento, esses docentes propuseram uma mudança nas regras de classificação, alcançada pela modificação nas regras de enquadramento. Conforme o resultado da análise dos dados empíricos, o enquadramento efetivado nesta prática pode ser identificado como fraco no que diz respeito à livre escolha dos conteúdos a serem analisados pelos alunos em suas pesquisas. Da mesma forma, a ordem dos estudos e a divisão de tarefas, em esforços de auto-organização, tanto no decorrer do primeiro semestre, quanto no do segundo. Reconhecemos, por outro lado, um enquadramento forte no momento da estipulação dos prazos, apesar destes terem sofrido alterações no decorrer dos trabalhos, e nos critérios de avaliação.

A presente pesquisa revela, ainda, que os alunos, a partir da elaboração e do esforço próprios, entendem que a prática analisada contribuiu para seu crescimento pessoal/profissional, a construção do raciocínio autônomo, típico da razão emancipatória (ADORNO e HORKHEIMER, 1985). Também constatou a percepção da totalidade do conhecimento (SANTOS, 2001a), ligada a um enfraquecimento da classificação (BERNSTEIN, 1996,

1998) do saber jurídico em relação a outras áreas de conhecimento, como os saberes populares.

A prática pedagógica permitiu uma nova compreensão do direito, mais ampla, constituída através das necessidades de indivíduos e comunidades locais, acrescida de uma interpretação crítica da formação e da finalidade do direito estatal. Daí decorre a percepção da necessidade da democratização dos conhecimentos construídos a partir da pesquisa jurídica através da sua discussão com a comunidade, reconhecida pelos entrevistados discentes e docentes. Dessa forma, todos os grupos têm prevista a terceira etapa da proposta pedagógica – a do retorno do conhecimento científico adquirido à sociedade. Seus planejamentos reúnem a flexibilização da classificação (BERNSTEIN, 1996, 1998) do saber jurídico, uma vez que sua conexão com os saberes populares, já efetivada, se tornará ainda mais forte devido às trocas que irão ocorrer entre os alunos e as comunidades ou grupos locais, e a flexibilização do enquadramento (BERNSTEIN, 1996, 1998), devido à necessária auto-organização discente.

Reconhecemos o direito ao reforço pessoal (BERNSTEIN, 1998) através da elaboração autônoma, pelos estudantes, dos textos exigidos pela prática, ainda que, como visto, com autonomia relativa. Nessa experiência, eles experimentaram seus limites, construindo novas percepções do direito e do mundo que os cerca. O direito a inclusão transparece na atividade de pesquisa de campo, na inserção dos estudantes no convívio social, possibilitando a ampliação de sua visão do sistema jurídico. O estudo transdisciplinar e multicultural possibilitou um acréscimo de seus repertórios e do reservatório do grupo.

O direito a participação política pode ser reconhecido através dos depoimentos discentes a respeito da auto-organização dos grupos, no aprendizado democrático da discussão de idéias, no apoio entre os alunos-pesquisadores além das propostas de democratização do conhecimento. Da mesma forma, houve participação de todos, alunos e professores, na elaboração de um conceito de direito que pudesse decorrer das vivências experimentadas no decorrer dessa prática.

## **CONCLUSÕES**

Pelo exposto, concordamos com as pesquisadoras em educação, em estudos bernsteinianos (MORAIS, 2006), que entendem que pedagogias mistas, baseadas tanto nos transmissores quanto nos adquirentes, com ênfase nestes últimos, possuem relevância para a aprendizagem quando possuem enfraquecimento da classificação e do enquadramento relativos ao ritmo, às regras hierárquicas, às relações entre conhecimentos e espaços. O que foi observado a partir dos resultados da presente pesquisa foram: modificações nos prazos de finalização de cada etapa, tendo em vista dificuldades apresentadas pelos estudantes e professores, regras hierárquicas flexibilizadas, devido ao sistema de cooperação entre os sujeitos envolvidos e relações entre conhecimentos e espaços esbatidas, devido ao tratamento transdisciplinar e multicultural dos saberes acadêmicos e populares e da perda da sala de aula como local particularizado de ensino-aprendizagem.

Também essas pesquisadoras afirmam que, quanto às regras atinentes à seleção dos conteúdos e aos critérios de avaliação, o enfraquecimento do enquadramento e da classificação não demonstram relevância maior. No que diz respeito a presente pesquisa, constatamos que a avaliação teve um enquadramento forte, devido aos inúmeros critérios exigidos dos alunos e levados a sério pelos professores durante as orientações e no momento da avaliação das bancas, o que contribuiu para a construção de um conhecimento baseado tanto no rigor científico quanto no prazer que as experiências teóricas e práticas proporcionaram aos grupos.

Entendemos apropriado finalizar este texto com um poema escrito por um dos alunos envolvidos com a prática pedagógica aqui analisada, participante do Grupo Navegantes II, a seguir transcrito (CRUZ *et al*, 2007):

Cidadão, cidadã, jovem e idoso, à margem social  
sem conhecer o Direito Constitucional.  
No seu cotidiano mostra a imagem nacional  
pois estão tão longe da capital.

Passado, presente e futuro, é sempre igual  
desrespeito ao texto legal.  
De um lado a pobreza  
de outro a riqueza.

Para eles não existe ação estatal,  
Porque não se aplica a lei fazendo a justiça social.



E os políticos são todos iguais  
só aparecem em anos eleitorais.

Baseado nas aulas de Antropologia, Sociologia e Constitucional fomos até eles penetrar nesse lado real. Levamos e recebemos o conhecimento, e isso é fundamental para nossa vida estudantil e profissional.

Luiz Carlos Silva Castro

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W e HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 07- 80.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: Classe, Códigos e Controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_ e SOLOMON, Joseph. Pedagogy, Identity and Construction of a Theory of Symbolic Control: Basil Bernstein Questioned by Joseph Solomon. **British Journal of Sociology of Education**. London, v. 20, n. 02, p. 265-280. 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, Control Simbólico e Identidad**. Madrid: Morata, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity – Theory, Research, Critique**. New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. Chapter 9 - Vertical and Horizontal Discourse: An Essay. p. 155-174.

CRUZ, Bolivar *et al*. **Resultado da Pesquisa Acerca do Conhecimento da Comunidade do Bairro Nossa Senhora dos Navegantes II, de Pelotas, sobre os Direitos Fundamentais Garantidos pela Constituição Federal de 1988**. Monografia jurídica apresentada aos componentes curriculares de Antropologia e Sociologia Jurídicas. Curso de Direito. Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul de Pelotas. Pelotas, 2007.

GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. *In*: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma Introdução aos Estudos Culturais em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 85-103.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. p. 01-119.

KIPPER, Aline. O Discurso Jurídico na Sala de Aula: Convencimento de um Único Paradigma. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). **Ensino Jurídico: Para Que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000. p. 64-73.

MÄDCHE, Flávia Clarici; PITHAN, Livia H. A Coerência e a Prática Pedagógica e Concepção de Direito a partir da Metodologia Dialética. *In*: **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito**, São Leopoldo, UNISINOS, p. 55-67. 2000.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. *In*: TEODORO, A. e TORRES, C. (orgs). **Educação Crítica & Utopia – Perspectivas para o Século XXI**. Lisboa: Afrontamento, 2006. p. 83-94.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, Diálogos com a Imaginação: Construção do Projeto Didático no Ensino Jurídico**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei e JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito do Brasil**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

ROSA, Russel Teresinha da. **Formação Inicial de Professores: Análise da Prática de Ensino em Biologia**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **Um Discurso sobre as Ciências**. 12 ed. Porto: Afrontamento, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. V. 1 – Para um Novo Senso Comum: a Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.